UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE. ED 462

IUFM CHAMPAGNE-ARDENNE

Doctorat

Sciences de l'Éducation

PHILIPPOT Thierry

La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques

Thèse dirigée par Gilles BAILLAT. Professeur de Sciences de l'Éducation. IUFM Champagne-Ardenne

Soutenue le 8 décembre 2008

Jury :

Margurite ALTET : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Nantes.
Marc BRU : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Toulouse le Mirail.
Yves LENOIR : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sherbrooke.
Daniel NICLOT : Maître de conférences. H.D.R. IUFM Champagne-Ardenne.

Tous mes remerciements

A mon directeur de thèse qui m'a guidé tout au long de ce travail.

Aux membres du jury pour l'attention portée à cette thèse et leur disponibilité.

Aux enseignants et à leurs élèves qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans eux ce travail n'aurait pas été possible.

A mes collègues du GRPPE pour leur soutien. A Jean VINCENT pour son aide dans l'utilisation des logiciels Sphinx et Alceste. A Philippe REGERAT pour sa minutieuse relecture.

A mon épouse Michèle et mes enfants Noémie et Quentin pour leur patience.

Titre: La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques.

Mots-clés : Professionnalisation, professionnalité, pratiques d'enseignement, analyse de l'activité, école primaire, géographie, rapport second au monde, apprentissages des élèves.

Résumé :
La professionnalisation des enseignants de l'école primaire soulève, du point de vue de la formation et pour les formateurs, la question de la connaissance de la professionnalité enseignante à un moment où les évolutions des contextes professionnels soumettent le métier d'enseignant à de fortes tensions.
Dans le contexte de polyvalence notre recherche vise la caractérisation et la compréhension de cette professionnalité. Elle prend comme objet d'étude les pratiques d'enseignement d'enseignants ordinaires lorsqu'ils enseignent de la géographie. Nous analysons plus particulièrement l'activité didactique des enseignants en identifiant les opportunités qu'ils offrent (ou n'offrent pas) aux élèves de construire un rapport second au monde.
Pour permettre une analyse de situations de travail effectives, nourrie des apports de la didactique de la géographie et de travaux menés en sociologie de l'éducation, notre méthodologie repose sur la combinaison, d'une part, d'observations et d'enregistrements vidéoscopiques de situations de classe, et, d'autre part, d'entretiens post-séance portant sur ces situations avec les neuf enseignants concernés.
Dans des contextes professionnels variés, nos analyses font apparaître une professionnalité enseignante complexe, en tension, située en amont des apprentissages disciplinaires. Professionnalité dans laquelle, la gestion de classe, « l'activité » des élèves, leur motivation, voire les « apprentissages transversaux » dominent la question des savoirs disciplinaires. D'où des pratiques d'enseignement plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, peu favorables à la construction d'un rapport second au monde.

Title: The teaching profession and primary school teachers: knowledge and practices

Keywords: Professional development; teaching profession; teaching practice; activity analysis; primary school; geography; secondary relationship to the world; student learning.

Summary:
From the point of view of teacher training and teacher trainers, better knowledge of teaching profession is a key issue at a time when contextual changes exert great pressure on the teaching profession.
In the context of polyvalence this research aims at defining and understanding the profession. It focuses on the study of teaching practices of ordinary teachers when they teach geography. More specifically the focus is on the teacher's didactic activities with an aim to identify the occasions on which they offer students (or fail to offer them) the opportunity to build a secondary relationship to the world.
In order to analyse real working situations the contributions of geography didactics and education sociology have been used. Our methodology is based on a combination of observations and video recordings of classroom situations and on the post-class interviews of the nine teachers involved.
The results of analyses carried out in varied professional contexts delineate a complex teaching profession, under siege, located upstream from subject-based learning. It is a teaching profession in which classroom management, student activity, student motivation and cross-curricular learning come before the question of subject knowledge. As a consequence teaching practices are focused on the child more than the student and do not promote the construction of a secondary relationship to the world.

Sommaire

TOME 1

Introduction 9
Première partie : cadre théorique de la recherche 13
A. Le métier d'enseignant à l'école élémentaire 14
Chapitre 1 La professionnalité des enseignants de l'école primaire 14
1. Du temps des instituteurs au temps des professeurs des écoles 15
1.1 « La professionnalité ancienne » 16
1.2 Le temps des transformations 17
1.3 De nouveaux défis 21
2. Des modèles de l'enseignant à l'enseignant-type des textes officiels 25
2.1 Des modèles de l'enseignant 25
2.2 L'enseignant-type des textes officiels 30
3. Profession, professionnalisation et professionnalité 36
3.1 La notion de profession 36
3.2 La notion de professionnalisation 43
3.3 La notion de professionnalité 46
Conclusion 51
Chapitre 2 Pratiques enseignantes 53
1. Penser les pratiques professionnelles 54
1.1 le paradigme « théorie / pratique » 54
1.2 Une « entrée par l'activité », les « approches situées » de la pratique 60
1.3 L'activité professionnelle dans le cadre l'analyse du travail 63
2. Les principales approches des pratiques enseignantes 68
2.1 Différents paradigmes de référence 69
2.2 Les premières approches de la pratique enseignante 71
2.3 Des approches dominantes de la pratique enseignante 73
3. Une approche de la pratique d'enseignement dans le cadre de l'analyse du travail 78
3.1 « L'enseignement comme travail : une réalité négligée » (Tardif & Lessard, 1999) 78
3.2 Tâche et activité didactiques 80
3.3 Métier, genre et style d'un enseignant 84
Conclusion 85
Chapitre 3 La polyvalence des enseignants 87
1. La polyvalence des enseignants du premier degré : une notion polysémique 88
2. La construction d'un modèle : « le maître polyvalent » 93
2.1 La polyvalence de l'enseignant : une construction historique 93
2.2 La notion de polyvalence formelle 95
3 La polyvalence au quotidien : la polyvalence réelle 101
3.1 « Un état des lieux » 101
3.2 Des rapports différenciés et hiérarchisés aux disciplines 104
Conclusion 107
B. La question des savoirs 109
Chapitre 4 Les savoirs de l'enseignant 109
1. Diversité des classifications des savoirs de l'enseignant 110
1.1 Savoirs, compétences, connaissances 110
1.2 Admettre l'enseignement comme un « métier de savoirs » 112
1.3 Variété des typologies. 114
2. Le savoir d'expérience des enseignants 122

2.1 Les caractéristiques du savoir d'expérience 122
2.2 L'expérience et la hiérarchisation des connaissances..... 124
3. La «transformation » des savoirs par l'enseignant 125
Conclusion 128
Chapitre 5 Les savoirs scolaires 130
1. « Forme scolaire » et savoirs scolaires 131
1.2 Caractéristiques des savoirs scolaires..... 132
1.2 Nouvelle forme d'appropriation des savoirs; nouveau rapport au monde..... 133
2. Disciplines scolaires, savoirs scolaires, éléments de définition 136
2.1 Disciplines scolaires 136
2.2 Savoirs scolaires 140
3. Disciplines scolaires, savoirs scolaires : quelle(s) origine(s) ? 141
3.1 Le concept de transposition didactique 141
3.2 La notion de pratique sociale de référence 143
3.3 De la discipline scolaire au modèle disciplinaire 146
Conclusion 153
Chapitre 6 Pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves 154
1. L'« éfficacité de l'enseignant » comme finalité des recherches..... 155
1.1 Les premiers travaux 155
1.2 Les travaux sur les effets-maîtres 156
2. Les apports de la sociologie de l'éducation..... 158
3. Pour un regard croisé sur les pratiques d'enseignement: une approche didactique et sociologique..... 169
3.1 Le rapprochement de la didactique et de la sociologie..... 170
3.2 Rapport au(x) savoir(s) et didactique 171
3.3 la notion de rapport au savoir en didactique de la géographie 173
Conclusion 175
C. La géographie scolaire 176
Chapitre 7 Savoirs géographiques, savoirs en tension 176
1. Du côté de l'Université..... 176
1.2 Affirmation d'un nouveau paradigme et tentatives de « recentrage »..... 178
1.3 Une image brouillée pour longtemps ?..... 181
2. Vers un aggiornamento de la géographie à l'école élémentaire..... 182
2.1 Le programme de février 2002 183
2.2 Le document d'application 184
2.3 Le rapport de l'I.G.E.N d'octobre 2005 187
2. Du côté de la didactique 188
2.1 Moderniser la géographie à l'école élémentaire : une préoccupation déjà ancienne .. 188
2.2 Une didactique qui s'appuie sur un cadre théorique nouveau 190
2.3 Et aujourd'hui ? 190
3. La littérature professionnelle 193
3.1 Dans les associations professionnelles 193
3.2 Les publications visant explicitement les enseignants de l'école primaire 196
3. 3 Dans les revues syndicales 205
Conclusion 206
Chapitre 8 Les enseignants et la géographie scolaire 208
1. La géographie : une discipline enseignée à l'école élémentaire..... 211
1.1 la question des temps d'enseignement..... 211
1.2 l'attachement des enseignants à la géographie 213
1.3 Un temps de liberté..... 214

2. Les conceptions de la géographie et de son enseignement 215
2.1 Une approche conceptuelle de l'enseignement de la géographie 215
2.2 Une conception convenue de la géographie et de son enseignement 217
3. Les pratiques d'enseignement observées en géographie 220
3.1 Dans la recherche INRP 220
3.2 Dans l'enquête de l'Inspection générale 223
Conclusion 226
Chapitre 9 Les élèves et la géographie à l'école élémentaire 228
1. Ce que les élèves doivent apprendre en géographie 229
2. Les résultats de l'évaluation des acquis des élèves conduite par la DEPP 231
3. Vers un intérêt plus marqué pour les apprentissages des élèves, en didactique de la géographie? 235
Conclusion 240
Conclusion de la première partie 242

TOME 2

Deuxième partie : méthodologie de la recherche 244
Chapitre 10 Analyser le travail au quotidien des enseignants : le choix d'une méthode de recherche 245
1. Diversité des approches des pratiques professionnelles des enseignants 245
1.1 La question des finalités 246
1.2 La question de la production de données et leur traitement 248
2. Combiner deux méthodologies pour la production des données 249
2.1 Des enregistrements vidéoscopiques 250
2.2 Des entretiens post-séance 253
3. Présentation du dispositif de production des données 259
3.1 L'enregistrement vidéoscopique des séances 259
3.2 Les entretiens post-séance 261
Chapitre 11 Présentation de l'échantillon et du corpus de données 266
1 Constitution et composition de notre échantillon 266
1.1 La constitution de l'échantillon : du souhaitable au possible 266
1.2 Une démarche basée sur le volontariat des enseignants 269
1.3 Composition et présentation de l'échantillon d'étude 271
2. Les corpus : corpus premier et corpus second 280
3. Le traitement des données 281
3.1 La transcription des données 281
3.2 La réalisation de synopsis 283
3.3 Le traitement des données à l'aide du logiciel Alceste 286
Chapitre 12 L'élaboration d'une grille d'analyse 290
1. Une perspective didactique 290
2. Une perspective « socio-didactique » 299
3. Prendre en compte la « gestion de classe » 307
Chapitre 13 Prendre en compte ce que disent les élèves de la géographie et de leurs apprentissages 310
1 Des écoles et des élèves dans deux circonscriptions 310
2. Un questionnaire et des entretiens 313
2.1 Le questionnaire 313
2.2 Les entretiens 314
3. Le traitement des données 316

4. Les limites de notre dispositif 318

Troisième partie : résultats, analyses et discussion 320
Chapitre 14 La géographie scolaire pour des élèves de CM2 : une géographie scolaire hétéroclite 321
1. A quoi les élèves identifient–ils une séance de géographie ? 321
1.1 C'est de la géographie, le maître le dit… 322
1.2 En géographie, on parle de… 322
2. Les apprentissages des élèves 326
2.1 Des savoirs 326
2.2 Des savoir-faire 329
2.3 L'apport des entretiens 333
3. Les rapports des élèves à la géographie scolaire 335
3.1 Un fort attachement à la géographie 335
3.2 La géographie par rapport aux autres disciplines 336
3.3 Les finalités attribuées à la géographie 339
4. Analyse et discussion 342
4.1 La question des apprentissages 342
4.2 La question du sens et des finalités 344
Conclusion 345
Chapitre 15 Neuf séances « ordinaires » en géographie 347
1. L'organisation des séances 348
1.2 la segmentation des séances 348
1.2 Les dispositifs pédagogiques 358
2. Le thème de la séance 359
2.1 Diversité des thèmes des séances 360
2.2 Thèmes des séances et Instructions Officielles 361
2.3 Le choix des thèmes par les enseignants 363
3. L'inscription des séances dans la temporalité des enseignements 366
3.1 Durée des séances enregistrées et inscription dans la journée de classe 366
3.2 Inscription des séances dans des temporalités longues 369
Conclusion 370
Chapitre 16 Objets géographiques…ou géographie d'objets ? 372
1. Sept classes ou mondes lexicaux 372
2. Objets d'enseignement, gestion de classe 391
Conclusion 392
Chapitre 17 De la géographie à enseigner … à la géographie enseignée 394
1. La forte prégnance de la « gestion de classe » 394
2. Des dispositifs didactiques variés 399
2.1 Plus d'oral que d'écrit 399
2.2 Les supports didactiques 410
2.3 la nature des contenus enseignés 416
3. Les ressources et les savoirs 424
3.1 Les Instructions Officielles : un cadre très général pour l'action en classe 425
3.2 Les manuels scolaires 427
3.3 La formation 429
3.4 Le poids de l'expérience professionnelle 432
Conclusion 433
Chapitre 18 Pratiques enseignantes en géographie et construction d'un rapport second au monde chez les élèves 435

1. On va faire de la géographie…. 435
1.1 L'entrée en matière 436
1.2 De rares moments de synthèse 443
2. La situation de « cours dialogué » 445
2.1 Une tension : concepts et notions / expérience et sens commun 445
2.2 Peu d'attention accordée à l'activité cognitive des élèves 453
2.3 Avec qui dialogue l'enseignant ? 457
3. L'utilisation des supports didactiques 459
3.1 La « simplicité des images » 459
3.2 Tâches, rituels didactiques et malentendus 462
3.3 Le rapport au réel 467
Conclusion 470
Chapitre 19 Variations 472
1. Un genre professionnel : enseignant à l'école élémentaire 472
1.1 Gestion de classe, activité et motivation des élèves 472
1.2 La difficile prise en compte des spécificités disciplinaires 475
2 Des styles 477
Conclusion 482
Conclusion générale 483
Bibliographie 488

Introduction

Des transformations politiques, économiques et sociales de grande ampleur affectent depuis une trentaine d'années le monde du travail. Elles suscitent des évolutions profondes et rapides qui modifient les contextes d'exercice professionnel et bousculent bien souvent l'exercice « habituel » des métiers. Les enseignants de l'école élémentaire, comme les autres professionnels, sont confrontés à ces évolutions. De plus, dans la plupart des pays occidentaux, les attentes des sociétés vis à vis de l'Ecole, notamment concernant son « efficacité », sont de plus en plus fortes. Le métier d'enseignant est donc soumis aujourd'hui à de fortes tensions.

Dans le même temps, et comme en réponse à ces évolutions, la thématique de la professionnalisation s'est largement imposée dans le champ de la formation professionnelle initiale des enseignants. Entendue, en première analyse, comme le processus individuel par lequel se construit la professionnalité d'un enseignant, la professionnalisation des enseignants soulève, du point de vue de la formation et pour les formateurs, la question de la connaissance de cette professionnalité à un moment où l'évolution des contextes professionnels est rapide.

Cette connaissance de la professionnalité enseignante en lien avec la question de la formation des enseignants en général, et plus particulièrement celle des enseignants de l'école primaire, est progressivement devenue une préoccupation centrale dans ma réflexion de formateur en histoire et géographie à l'I.U.F.M de Champagne-Ardenne. Mon intérêt a été notamment suscité par les difficultés que pouvaient rencontrer les enseignants pour exercer leur métier. Parmi celles-ci, ce sont celles d'origine didactique, c'est à dire les difficultés d'enseignement et d'apprentissage (spécifiques des savoirs enseignés) qui sont en jeu dans les situations scolaires, qui retiennent le plus mon attention. Problème professionnel d'autant plus complexe pour les enseignants du premier degré qu'ils sont, de par la nature de leur poste de travail, confrontés à la pluralité des savoirs à enseigner. La polyvalence contraint en effet instituteurs et professeurs des écoles à enseigner des

contenus pour lesquels ils n'ont pas reçu de formation universitaire Aussi, c'est une approche didactique de la professionnalité enseignante, qui place au cœur de la réflexion les savoirs enseignés dans les pratiques enseignantes, que nous entendons privilégier dans notre recherche.

Cette approche de la professionnalité enseignante peut se renforcer des travaux de recherche en sociologie de l'éducation. En effet, les travaux actuels sur l'évolution des publics scolaires soulignent la nécessité de prendre en compte les rapports entre les élèves et les savoirs scolaires. Il s'agit, notamment, de ne pas considérer comme acquise *a priori* par les élèves la capacité à construire le sens des savoirs scolaires que les enseignants leur proposent dans le cadre des différentes disciplines enseignées (Bautier & Goigoux, 2004 ; Charlot, Bautier & Rochex, 2000). Ce courant de recherche met par ailleurs en avant les liens entre les difficultés scolaires des élèves et les pratiques enseignantes (Bautier, 2006 ; Bautier & Goigoux, 2004). Selon ces auteurs, l'enseignant doit donc intégrer des préoccupations relatives à la nature des savoirs, ainsi qu'au type de rapports construits par les élèves avec les savoirs scolaires.

Cet intérêt pour ces questions s'est traduit, entre autre, par la réalisation d'un travail de recherche mené dans le cadre d'un D.E.A. Si cette recherche a permis une première caractérisation des pratiques enseignantes à l'école primaire, lorsque des enseignants enseignent de l'histoire et de la géographie, elle nécessite un approfondissement des investigations et soulève de nouvelles interrogations relatives à la professionnalité enseignante. Interrogations qui portent notamment sur la question des savoirs disciplinaires, de leur transmission-appropriation, et, au-delà, sur la question de la nature du rapport aux savoirs qu'il faut faire construire aux élèves dans la perspective de la lutte contre les difficultés scolaires que peuvent rencontrer certains d'entre eux.

Dans ce contexte, si la professionnalité des enseignants de l'école primaire est notre horizon général, mon travail de recherche se donne pour objectif de contribuer à une meilleure compréhension de ce qui se joue, dans le quotidien de la classe, entre un enseignant et des élèves dans leur diversité, par rapport à la question des savoirs scolaires liés aux différentes matières à enseigner à l'école élémentaire.

L'enjeu de ce travail est double : nous essaierons d'une part de mettre en évidence une éventuelle expertise enseignante dans le premier degré, fondée d'un point de vue

didactique, qui favoriserait la construction par les élèves, d'une posture propice à leur entrée dans les apprentissages de savoirs scolaires disciplinaires ; nous tentons d'autre part de questionner l'articulation entre ces pratiques professionnelles des enseignants du premier degré et celles qui attendent les élèves lorsqu'ils entrent dans le second degré.

Les référentiels de compétences et les discours institutionnels, définissent à propos des enseignants une « professionnalité prescrite ». Or des travaux de recherche, comme ceux menés depuis 1997 par le GRPPE[1] pour les enseignants du premier degré, mettent en évidence une différence importante entre le travail prescrit et le travail réel, et invitent à considérer avec beaucoup de circonspection cette « professionnalité prescrite ». C'est donc à la caractérisation d'une « professionnalité réelle » des enseignants que nous souhaitons contribuer par notre travail.

L'exercice du métier d'enseignant, et donc l'espace de sa pratique professionnelle, ne se limite pas à la classe. Toutefois, parce que la classe constitue encore aujourd'hui, « la cellule de base du travail enseignant » (Tardif & Lessard, 1999), et compte tenu de la nature de notre questionnement, c'est à partir de la classe, en donnant toute sa place au sens que les acteurs – enseignants et élèves – donnent aux situations de travail qu'ils vivent au quotidien, que nous voulons construire notre recherche.

Les recherches qui portent sur la professionnalité enseignante sont nombreuses et inscrites dans différents champs théoriques. La première partie de ce mémoire permet d'une part, de mettre en évidence l'actualité de cette recherche relative à la professionnalité des enseignants du premier degré, et, d'autre part, de présenter le cadre théorique élaboré pour notre recherche.

Le souci d'améliorer les connaissances sur les caractéristiques de la professionnalité enseignante a suscité de nombreuses recherches prenant comme objet d'étude les pratiques enseignantes (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002). Or, ces travaux de recherches se sont plus appuyés sur les discours relatifs aux pratiques et ont, de fait, accordé une importance limitée à l'analyse des situations de travail effectives. Nous présentons, dans une seconde partie, notre méthodologie de recherche qui, pour permettre

[1] Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes

une analyse des situations de travail effectives, repose sur la combinaison d'une part, d'observations et d'enregistrements vidéoscopiques de situations de classe et, d'autre part, d'entretiens portant sur ces situations avec les enseignants concernés.

La troisième partie de ce mémoire est consacrée à la présentation, l'analyse et la discussion de nos résultats.

Première partie : cadre théorique de la recherche

La présentation du cadre théorique de notre recherche est organisée autour de trois grands thèmes : les enseignants de l'école élémentaire aujourd'hui ; la question des savoirs ; la géographie à l'école élémentaire.

Les enseignants de l'école primaire aujourd'hui

Le premier chapitre est consacré à la question de la professionnalité des enseignants du premier degré. Question qui est abordée, d'une part, à partir du champ de la sociologie des professions et, d'autre part, des travaux de recherche qui ont plus particulièrement porté sur les enseignants. Le second chapitre traite de la notion de pratiques enseignantes. Il permet de présenter les différentes approches conceptuelles possibles de la pratique professionnelle des enseignants et de préciser les choix théoriques effectués pour notre recherche. Dans un troisième chapitre nous présentons un état des connaissances relatives à la polyvalence, qui constitue une spécificité du poste de travail des enseignants du premier degré.

La question des savoirs

Dans le cadre de notre recherche, cette question renvoie à trois dimensions qui font chacune l'objet d'un chapitre. Nous abordons, tout d'abord, la question des savoirs de l'enseignant. Des typologies construites à partir de paradigmes différents ont été élaborées : ce sont ces typologies que nous présentons. Un second chapitre est ensuite consacré aux savoirs scolaires, l'accent étant tout particulièrement mis sur la question de la nature de ces savoirs, à partir des travaux en sociologie de l'éducation, notamment ceux sur la « forme scolaire », en histoire de l'éducation et en didactique des disciplines. Dans la mesure où nous plaçons la question de la transmission-appropriation des savoirs scolaires au cœur de la professionnalité des enseignants, un troisième chapitre porte sur les relations entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves.

La géographie à l'école élémentaire

C'est à partir de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire que nous menons notre réflexion sur la professionnalité des enseignants du premier degré. Dans le premier chapitre nous présentons les différents discours tenus sur la géographie scolaire, discours qui placent les savoirs géographiques en tension. Les deux chapitres suivants traitent des rapports des enseignants et des élèves à la géographie scolaire.

A. Le métier d'enseignant à l'école élémentaire

Chapitre 1 La professionnalité des enseignants de l'école primaire

Aujourd'hui, à l'école primaire, « les professeurs des écoles se désignent eux-mêmes comme des instituteurs, de la même manière que les élèves, leurs parents et le public en général » (Dubet, 2002, p. 87). Les « instituteurs » accueillent toujours les enfants de six à onze ans dans des classes que l'on continue à nommer CP, CE1, CE2, CM1 et CM2. Dans les classes, le traditionnel « cahier du jour » est toujours là. Autant d'images et d'usages dont l'ancrage dans les populations témoigne d'une certaine permanence, qui peut laisser penser que le métier d'enseignant à l'école primaire ne change que très peu.

Pourtant, le monde du travail est affecté depuis les années 1960 par des transformations de tous ordres qui conduisent à des mutations importantes des contextes professionnels. Le monde de l'enseignement, l'institution scolaire, n'échappent pas à ces bouleversements. Dans le champ de l'enseignement comme ailleurs, ces transformations s'accompagnent de réformes qui modifient en profondeur le système éducatif français. A l'école primaire, le corps des professeurs des écoles est amené à remplacer celui des instituteurs. Simple changement sémantique ou expression de nouvelles réalités professionnelles qui rendent caduques les formes traditionnelles de l'exercice du métier d'instituteur et appellent à l'émergence d'un « nouvel » enseignant pour l'école primaire dont le professeur des écoles serait la figure?

Dans un tel contexte, qualifié de « crise » par les uns, de « mutation » par les autres, on peut légitimement s'interroger sur ce qu'est aujourd'hui l'exercice du « métier » d'enseignant à l'école primaire.

Nous présenterons tout d'abord, dans une perspective historique, les transformations qui, à partir des années 1960, vont modifier le « positionnement » des enseignants de l'école primaire au sein du système éducatif français, changeant, en partie, les finalités mêmes du métier, d'une part, et, ce qui dans ces transformations, affecte directement le travail des enseignants dans les classes, d'autre part.

Le métier d'enseignant, à l'école primaire, se transforme. Comment saisir ce que peut ou doit être ce « métier » à l'école primaire dans le contexte actuel ? Pour penser ce

que peut être cette activité professionnelle, des « modèles de l'enseignant » ont été construits par différents chercheurs. Par ailleurs, en France, les textes officiels fixent ce que, pour l'Institution, doit être l'enseignant d'aujourd'hui. Ce sont ces deux aspects que nous aborderons dans un second temps.

Enfin, la question de l'exercice du métier d'enseignant à l'école primaire est l'arrière-plan commun à ces questions. Cette question relative à « ce qui est nécessaire » à l'exercice d'une activité professionnelle, nous conduit à la notion de professionnalité. Depuis la fin des années 1980, la notion de professionnalité, souvent associée à celle de profession et de professionnalisation, s'inscrit dans un champ sémantique fréquemment mobilisé dans les réflexions relatives à l'évolution des métiers de l'enseignement. Il nous appartiendra, dans un troisième temps, de préciser cette notion et de présenter le sens que nous entendons lui donner dans ce travail.

1. Du temps des instituteurs au temps des professeurs des écoles

Les années 1960 ont marqué une rupture et ouvert une période d'instabilité et de forts bouleversements. Astolfi, par exemple, utilise le terme de mutation pour qualifier ces changements ; pour lui en effet « les métiers de l'éducation et de la formation sont aujourd'hui en mutation, mais une mutation encore incertaine, en tout cas inaboutie » (Astolfi, 2003, p. 9). Cette dernière conduit notamment « à reconsidérer les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier » (*ibid.*, p. 9).

H. Peyronie (1998), quant à lui voit dans la période 1960-1990, la transformation du monde des instituteurs. Transformation qui, fait suite à une très longue période de stabilité, voire d'immobilité. Au cours de cette période, « les pratiques des acteurs, comme les structures des institutions se transforment au rythme des scansions culturelles, économiques et politiques » (Peyronie, 1998, p. 16). De fait, « les 25 dernières années ont constitué une époque de transformation des conditions d'exercice de l'enseignement à l'école élémentaire, un moment de rupture dans les modes et les procès de socialisation des instituteurs, et un moment de recomposition de leur identité professionnelle » (*ibid.*, p. 27). Dans une perspective qui s'inscrit dans un cadre différent de celui de Peyronie, Dubet estime, lui aussi, que « l'école élémentaire a réussi à se transformer, bien plus profondément qu'on ne le croit souvent » (Dubet, 2002, p. 42) au cours des quarante dernières années ; ainsi, « en l'espace de deux générations, le métier d'instituteur s'est profondément transformé » (*ibid.*, p. 93).

Avant d'envisager les logiques à l'œuvre dans ces processus qui transforment les conditions de l'exercice du métier d'enseignant à l'école primaire, et pour mieux en comprendre les effets, il importe de revenir rapidement sur l'exercice du métier d'instituteur pendant la période de stabilité, sur ce que V. Lang (1999) nomme « la professionnalité ancienne ».

1.1 « La professionnalité ancienne »

Deux logiques essentielles permettent de comprendre la période de stabilité qui, pour l'enseignement primaire, dure près d'une centaine d'années : la permanence de l'organisation de l'enseignement primaire, d'une part, et, l'autonomie des fins assignées à cet enseignement, d'autre part. C'est dans ce cadre qu'il est possible de décrire une « professionnalité globale » caractéristique des instituteurs qui, selon V. Lang, s'ordonne autour de trois pôles :

- « une culture générale solide, supérieure à celle de la population fréquentant l'enseignement primaire, utilitaire et polyvalente au regard des normes de l'enseignement secondaire ;
- une morale professionnelle ;
- des « munitions » : méthodes ; recettes ; savoir-faire pédagogiques » (Lang, 1999, p. 63).

Cette «professionnalité globale » se construit en partie au cours d'une formation des instituteurs, dans les Ecoles Normales, qui s'est constituée selon un modèle charismatique. Modèle qui articule une formation syncrétique (théorie, pratique, valeurs morales) incarnée dans la personne du « maître-formateur » ; une formation totale (éducation de la personnalité dans son ensemble) ; une formation morale. Une formation qui, dans ses méthodes, privilégie le compagnonnage, la vertu de l'exemple, l'imitation, l'identification.

Au cœur de cette « professionnalité globale » se trouve la pédagogie que V. Lang présente comme « l'emblème de la professionnalité » des maîtres du premier degré.« La professionnalité, en termes de savoirs, se constitue donc sur deux registres : celui d'un discours fondateur, la pédagogie théorique des manuels et les programmes, qui est une doctrine de l'éducation de l'enfance en milieu institutionnel scolaire ; celui d'une méthodologie, la pédagogie pratique, qui se divise elle-même en méthodologie générale, traitant des éléments constitutifs de la méthode, et en méthodologie spéciale (peu

développée) qui examine les méthodes employées dans les divers branches de l'enseignement » (*ibid.*, p. 73).

C'est à l'intérieur de cette méthodologie spéciale, qui est peu développée, que prennent place les connaissances disciplinaires. De fait, dans cette « professionnalité globale » les savoirs disciplinaires à enseigner occupent une place mineure. On peut d'ailleurs souligner qu'à une époque où l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire forment deux ordres, c'est autour des savoirs disciplinaires que se différencient fortement ces deux ordres d'enseignement :

« - les « connaissances supérieures » des enseignants du secondaire s'opposent aux rudiments, liés en particulier à la polyvalence, des maîtres du primaire ;

- l'enseignement secondaire dispense des savoirs *gratuits*, décontextualisés, soumis à leur seule cohérence interne ; le primaire dispense des connaissances limitées mais utiles, ordonnées à des finalités qui leur sont externes » (*ibid.*, p. 106-107).

C'est, cette « professionnalité globale » qui permettait aux instituteurs, dans le contexte social et économique de l'époque, de faire face aux situations professionnelles qu'ils rencontraient et de répondre aux attentes de la société à leur égard.

1.2 Le temps des transformations

A partir des années 1960, « dans la plupart des pays capitalistes « avancés », les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations importantes » (Maroy, 2006). Plusieurs auteurs (Lang 1999, 2005 ; Lessard 2000 ; Maroy 2006) ont souligné les conséquences de ces transformations et analysé les évolutions du métier d'enseignant.

Dans une note de synthèse parue dans la Revue Française de Pédagogie, C. Maroy rappelle la nature de ces transformations, qui affectent les sociétés dans leur ensemble. Il structure ces transformations autour de trois pôles : des transformations économiques, des transformations sociales, des transformations culturelles, auxquelles il ajoute l'influence du discours néolibéral.

Ainsi, des transformations économiques « de nature structurelle (post-fordisme, globalisation, " nouvelles économie du savoir ") favorisent le développement de nouvelles demandes de dirigeants économiques pour faire face au nouveau contexte de compétition économique (développement du niveau général de " compétences " de la population active,

efficacité et efficience des systèmes d'éducation et de formation, " adéquation " des formations) » (Maroy, 2006, p. 112).

Ces transformations économiques se conjuguent avec « des transformations sociales (exclusion sociale et inégalités croissantes ; inquiétude des classes moyennes face à l'avenir professionnel et social de leurs enfants) » et « favorisent la montée de demandes diverses, en tension, accentuant tantôt la nécessité de lutter contre l'exclusion sociale et les inégalités, tantôt d'améliorer la qualité et la diversité du système pour répondre à l'inquiétude des classes moyennes » (*ibid.*, p. 112).

Enfin, des transformations culturelles viennent aussi transformer les conditions d'exercice des enseignants : des transformations culturelles (individualisation accrue, transformation du rapport à la norme et à l'autorité) favorisent en outre l'éclosion d'une demande de diversification et d'individualisation des parcours et des méthodes d'enseignement pour faire droit à la diversité des " projets ", " difficultés " et/ou situations des jeunes » (*ibid.*, p. 112).

Quant au discours néolibéral, il « tend. à interroger les formes " bureaucratiques " d'intervention de l'Etat et génère une critique du niveau des dépenses publiques et une valorisation de modèles de gestion et de gouvernance des systèmes qui fasse droit à des méthodes et des valeurs naguère surtout présentes dans l'univers économique privé » (*ibid.*, p. 112).

Dans ce contexte de vives transformations des sociétés et donc des contextes professionnels, C. Lessard dégage quatre paramètres incontournables pour rendre compte de l'évolution du métier d'enseignant :

- des politiques éducatives qui oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes égalitaires ;
- la transformation du rôle de l'Etat en éducation, avec la mise en place d'une nouvelle régulation de l'éducation entre décentralisation et désengagement ;
- la montée du modèle marchand en éducation ;
- les nouvelles technologies de l'information et la mondialisation des communications et de la culture (Lessard, 2000, p. 103).

Ces paramètres décrivent un contexte général qui, dans les pays occidentaux, conduit à des évolutions profondes des conditions d'exercice professionnel pour les métiers de l'enseignement. En France, ces transformations s'accompagnent de décisions politiques

majeures concernant l'enseignement, décisions qui contribuent elles aussi à l'évolution des contextes professionnels. C'est tout d'abord la mise en place d'un véritable système éducatif intégré qui met fin à la séparation quasi séculaire des ordres d'enseignement. Ensuite, près de trente années plus tard et comme pour entériner l'unification du système éducatif, c'est le système de formation des enseignants qui est unifié. Ces deux moments entraînent des bouleversements de fond du métier d'enseignant.

En effet, pour l'enseignement primaire français, la mise en place progressive d'un système éducatif unifié, modifie le contexte d'exercice professionnel des instituteurs. Sans reprendre la chronologie qui conduit à la mise en place de ce système, nous retiendrons simplement la dernière étape. Par la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, qui institue le collège unique (« réforme Haby »), l'école primaire devient le premier niveau du système éducatif français. L'architecture scolaire est alors structurée autour de trois niveaux d'enseignement : école, collège, lycée. Désormais, à l'issue du CM2, une très grande majorité des élèves va poursuivre sa scolarité au collège. C'est la fin de « l'ordre primaire » (Lang, 1999), de cette séparation qui faisait que seuls les meilleurs élèves de l'école primaire pouvaient continuer leurs études. Les finalités de l'école primaire sont dés lors fondamentalement modifiées. Elle ne constitue plus à elle seule le temps de la scolarité obligatoire, prélude à une entrée des élèves dans la vie active ; le rôle de l'école primaire est donc redéfini, comme le stipule le texte de la loi d'orientation de 1989 : « un des rôles de l'école primaire est de mettre en place les conditions d'une scolarité secondaire réussie pour tous ». La mise en place du système éducatif unifié modifie de ce fait le « positionnement » professionnel des instituteurs. Ces derniers ne doivent plus faire acquérir aux élèves un bagage de savoirs « pour la vie », mais les préparer à l'entrée dans le second degré (plus précisément au collège), initier des apprentissages qui seront poursuivis au moins jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. On peut penser que ce changement devrait se traduire, entre autre, par de nouveaux rapports des enseignants de l'école primaire aux savoirs disciplinaires, dont ils doivent assurer la transmission et l'appropriation par les élèves ; qu'en est-il, aujourd'hui dans le quotidien des classes ?

La disparition des Ecoles Normales, et leur remplacement par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) est l'autre moment clé dans les transformations qui affectent le métier d'enseignant à l'école primaire. Prévue dans le rapport Bancel (1989) relatif à la formation des maîtres, la mise en place des IUFM est

généralisée à partir de 1991. Pour les enseignants de l'école primaire, un nouveau type de formation se met en place. Comme le souligne H.Peyronie (1998), à la « formation charismatique » qui était celle mise en œuvre dans les Ecoles Normales, on peut opposer la formation « utilitaire et professionnelle » visée par les IUFM. Parallèlement à cette « nouvelle dynamique de la formation des maîtres » (Bancel, 1989), la création et la mise en place de ces instituts peut aussi être lue comme l'expression de la volonté des autorités politiques de prendre en compte les évolutions consécutives à l'unification du système éducatif, en unifiant le système de formation. Tous les enseignants, qu'ils soient de statut premier degré ou second degré, sont désormais formés dans le même lieu. En arrière plan de cette transformation s'exprime la volonté politique de créer un corps enseignant unique, ou au moins d'en promouvoir l'image. Cela passe par la mise en avant, dans la formation initiale des enseignants, d'une référence commune « la " professionnalité ", construite sur la maîtrise de *compétences*, et assignée comme horizon de formation commun à tous les " enseignants " ou tous les maîtres » (Peyronie, 1998, p. 58). Les enseignants formés à l'IUFM obtiennent le statut de professeur des écoles. Dès lors, il n'y aura plus qu'un corps enseignant unique constitué de professeurs; des professeurs des écoles pour le premier degré (P.E), et des professeurs de collèges et lycées (P.L.C) pour le second degré. Le « cœur de métier » devra être identique, avec seulement des déclinaisons en fonction du niveau d'enseignement, primaire ou secondaire.

Cette nouvelle modalité de formation des enseignants de l'école primaire s'accompagne d'une évolution des modalités de recrutements. Précédemment recrutés au niveau du Brevet, à partir de la fin des années 1960 « les enseignants du premier degré seront […] systématiquement recrutés au niveau du baccalauréat » (Lang, 2001, p. 58). Depuis, le niveau de recrutement a été progressivement élevé. Les enseignants de l'école primaire sont aujourd'hui, majoritairement, recrutés au niveau de la licence, soit après trois années d'études universitaires spécialisées. Cette élévation du niveau de recrutement n'est pas sans conséquences sur la composition sociale du corps des enseignants du premier degré, déjà marquée par : une forte féminisation, une structure démographique déséquilibrée. En effet, V. Lang souligne que, du fait de l'élévation progressive du niveau de recrutement, celui-ci est devenu « moins populaire », ce qui se traduit par un « lent embourgeoisement général » de ce groupe professionnel» (*ibid.*, p. 55). La notion d'embourgeoisement peut cependant être discutée. Ainsi, F. Dubet estime que, s'il y a eu « embourgeoisement » ce n'est pas tant que l'écart se soit creusé entre l'origine sociale des

instituteurs et le reste de la société. C'est que la société c'est fortement transformée « les instituteurs comptent moins d'enfants de paysans et plus d'enfants de classes moyennes parce qu'il y a moins de paysans et plus d'employés qualifiés dans l'ensemble de la société » (Dubet, 2002, p. 122). Toutefois, il faut noter que cette analyse se fonde sur des résultats d'enquêtes qui portent en grande partie sur une période antérieure à la mise en place des IUFM et du recrutement au niveau de la licence.

Actuellement, le corps des enseignants du premier degré présente donc une grande hétérogénéité : des femmes plus nombreuses que les hommes, plus d'enseignants proches de la retraite que de jeunes enseignants, des enseignants de statuts différents : instituteurs (même si d'année en année leur nombre se réduit) et des professeurs des écoles ; des enseignants avec des niveaux de formation académique différents ; des enseignants entrés dans le métier sans formation ; des enseignants recrutés par des voies et à des niveaux différents ; des enseignants formés dans les Ecoles Normales et d'autres formés dans les IUFM. Une telle hétérogénéité des profils des enseignants de l'école primaire donne de la crédibilité à l'hypothèse de l'existence de façons diverses et différenciées d'exercer, au quotidien, le métier d'enseignant.

Si « les conditions de l'exercice professionnel ont été profondément bouleversées par des transformations de grande ampleur des finalités et de l'organisation de l'appareil scolaire » (Lang, 2001, p. 57) on se doit aujourd'hui de prendre également en compte les « évolutions du contexte sociétal » qui conduisent « à une réelle crise de la relation pédagogique » (*ibid.*, p. 57) dans les classes.

1.3 De nouveaux défis

L'évolution des publics scolaires est le changement le plus souvent mis en avant. Aujourd'hui, dans les classes, les enseignants doivent faire face à un public scolaire qui est devenu plus hétérogène, « hétérogénéité de niveaux, de socialisation, d'aspirations; plus que de compétence technique » (Lang, 2001, p. 57). De ce fait, les enseignants « se retrouvent avec de multiples élèves qui ne " maîtrisent " plus le métier d'élève et les enseignants doivent prendre en compte différentes logiques et rapports au savoir et à l'école » (Maroy, 2006, p. 123). Il devient alors nécessaire de « développer une attitude professionnelle nouvelle lorsqu'il s'agit de prendre en charge des élèves en difficulté scolaire, des " populations à hauts risques " » (Lang, 2001, p. 57).

Cette évolution des publics scolaires s'accompagne de la fin du mode de relation traditionnel élève-professeur au sein des classes. Pour V. Lang, c'est « un triple déphasage » qui permet de rendre compte de la fin de ce modèle traditionnel.

- Ce déphase est tout d'abord relatif à l'évolution des savoirs scolaires :

« l'évolution des savoirs scolaires après des décennies de stabilité et les nouveaux modes d'accès à l'information par les technologies modernes conduisent à une sorte de désacralisation de la position de l'enseignant, la transcendance de la culture étant garante de son autorité traditionnelle » (*ibid.*, p. 57). Pour les enseignants, l'instabilité des savoirs scolaires est devenue une donnée permanente. Par exemple, la loi d'orientation sur l'école de 1989 fait de l'évolution des programmes un principe rendu nécessaire par les évolutions scientifiques et techniques de plus en plus rapides ; « l'école doit intégrer l'évolution des sciences et des techniques qui constitue un élément déterminant pour élaborer les contenus des disciplines et le choix des programmes ». Les enseignants doivent donc être capables de s'adapter à ces changements réguliers de programme. Nécessité qui peut engendrer chez certains d'entre eux « une relative incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné » (Maroy, 2006, p. 124). Autant d'éléments qui sont peut-être plus difficiles à gérer pour les enseignants non spécialistes du premier degré de l'école primaire.

- Un second aspect tient à la défiance croissante des élèves vis à vis de l'école :

« la grande masse des élèves manifeste une distance, voire une défiance, vivement ressentie par les enseignants ; ces relations d'évitement se traduisent par une dégradation du climat de la classe et mettent en cause l'image de soi et l'identité des enseignants » (Lang, 2001, p. 57).

- Enfin, l'évolution du rapport au savoir, constitue le troisième aspect du « déphasage » :

« l'émergence d'un rapport très instrumental à la scolarité instaure un profond décalage entre les attentes des professeurs et les aspirations de leurs élèves, particulièrement pour ceux qui tentent de poursuivre une scolarité en ayant de grandes difficultés à conférer une valeur et un sens cognitifs et culturels aux activités d'apprentissage et aux contenus de savoir » (*ibid.*, p. 58).

A cela s'ajoute chez les enseignants « le sentiment d'un transfert de responsabilité de la part des familles, accru par la multiplication d'injonctions éducatives, comme si l'école devait prendre en charge une grande part des problèmes politiques et sociaux : violence dans les cités, instauration d'une nouvelle citoyenneté, drogue, ou sécurité routière, etc »

(*ibid.,* p. 57). Ces transformations s'inscrivent dans une réflexion générale sur l'évolution des conditions de l'exercice professionnel des enseignants, notamment ceux du second degré.

Dans son ouvrage sur le déclin de l'institution, F. Dubet (2002) distingue les mutations intervenues dans l'enseignement primaire de celles qui concernent l'enseignement secondaire et la façon dont les acteurs vivent ces dernières. Selon lui, la « massification » et la « démocratisation » de l'enseignement ont moins affecté l'école élémentaire que le collège. Pour cet auteur, c'est « l'entrée de l'enfance à l'école » (Dubet, 2002, p. 93) qui va contribuer fortement aux changements dans l'exercice professionnel de ceux qu'il nomme les instituteurs.

Ainsi, «l'entrée de l'enfant à l'école a profondément déplacé la norme scolaire » (*ibid.,* p. 97). En effet, tant qu'il n'y a que des élèves, « il est juste d'imposer une norme commune et de classer les individus d'un point de vue objectif puisque tous les élèves ne travaillent pas autant ou ne sont pas également doués »; mais « avec les enfants,[…], l'image change totalement, car chacun d'eux est considéré comme un sujet, comme un individu déjà là, propriétaire d'une personnalité, d'une histoire, parfois douloureuse, et pas seulement d'un caractère ou d'une vertu » (*ibid.,* p. 97).

C'est à partir des années 1950 que l'enfant est reconnu à l'école élémentaire. Cette situation nouvelle génère pour l'enseignant, dans le cadre de son activité professionnelle, une tension entre deux pôles, l'enfant et l'élève, entre psychologie, pédagogie et didactique (Dubet, 2002). Face à cette tension, le maître adopte une attitude différente selon qu'il prend en considération l'élève ou l'enfant « l'élève est placé sous l'emprise de normes universelles qui ne concernent qu'une dimension de la personne, celle des apprentissages ; l'enfant est saisi à travers des normes plus particulières mais qui embrassent la totalité de l'individu » (*ibid.,* p. 98).

Avec l'entrée des enfants à l'école, c'est aussi celle des parents et de leurs demandes vis à vis de l'école élémentaire, qui introduisent pour le maître de la classe un nouveau dilemme professionnel : assurer la réussite (élèves performants) et dans le même temps assurer leur épanouissement (enfants épanouis).

Enfin, l'entrée de l'enfant dans l'école « a séparé les diverses logiques » de socialisation, d'apprentissage et de subjectivation, « celles que la discipline scolaire traditionnelle intégrait » (*ibid.,* p. 104). De ce fait, les enseignants de l'école élémentaire visent toujours trois objectifs, « une socialisation par l'intériorisation d'une discipline

scolaire, un apprentissage de connaissances et de savoirs, et une subjectivation des enfants qui doivent s'épanouir à l'école» (*ibid.*, p. 104).

A partir des entretiens qu'il a pu mener avec des enseignants de l'école primaire, F. Dubet souligne que leur travail se structure selon ces trois logiques. Chacune dans des proportions variables selon les enseignants. Cette réflexion, menée à partir d'entretiens porte essentiellement sur la façon dont les acteurs, ici les enseignants, vivent, ressentent les mutations qui affectent l'école primaire. Elle laisse dans l'ombre la façon dont les enseignants de l'école primaire exercent leur métier, gèrent ces tensions et dilemmes professionnels, dans le quotidien de la classe.

Bien que nous ayons insisté sur les mutations, des permanences subsistent dans le travail enseignant. Elles sont à mettre en relation avec le maintien de la forme scolaire (Vincent, 1994), et de la structure cellulaire du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999), qui, selon C. Maroy, assurent une certaine stabilité du travail enseignant. La classe est l'image de cette permanence dans la mesure où, « contrairement à d'autres unités de production ou de service, cette unité de base du travail enseignant n'a pas vraiment été bouleversée depuis deux siècles. Il en découle une profonde stabilité du travail de l'enseignant » (Maroy, 2006, p. 114). Malgré tout, sur le fond, les évolutions des contextes professionnels sont profondes. Trois processus rendent aujourd'hui, plus qu'hier, l'exercice du métier d'enseignant difficile : l'intensification, la diversification et la complexification du travail (Maroy, 2006).

Pour H. Peyronie, ces transformations des conditions de travail des enseignants de l'école primaire, les nouvelles tâches qu'ils ont à accomplir et l'évolution des modes de fonctionnement de l'école primaire marquent la fin de « l'univers primaire » (Peyronie, 1998, p. 18). De ce fait, si par le passé la « professionnalité globale » (V. Lang) permettait de faire face aux exigences professionnelles liées au métier d'instituteur, aujourd'hui, avec le temps des professeurs des écoles, dans des contextes professionnels de plus en plus incertains, il est légitime de se poser la question des savoirs, des savoir-faire et attitudes nécessaires à l'exercice d'un métier qui, pris entre de nombreuses tensions, évolue rapidement.

Ce changement de « positionnement » des enseignants de l'école primaire au sein du système éducatif français modifie fortement les conditions d'exercice du métier dans un

contexte professionnel complexe et mouvant. Il suppose l'émergence d'un « nouvel enseignant » apte à faire face aux nouveaux contextes professionnels. Cela nous conduit, à chercher comment définir cet enseignant et à préciser ce que peut ou doit être le métier d'enseignant à l'école primaire.

2. Des modèles de l'enseignant à l'enseignant-type des textes officiels

Face aux nombreux et nouveaux défis auxquels l'Ecole doit faire face, l'évolution de la formation des enseignants est apparue, dans les années 1980-1990, comme étant une des réponses possibles. Dans ce contexte, marqué en France par la mise en place des IUFM, de nombreux auteurs ont élaboré et proposé des constructions théoriques qui sont autant de figures possibles de l'enseignant. Ils donnent ainsi à voir, en quelque sorte, ce que peut être le métier d'enseignant. Ce sont ces différents modèles que nous présentons dans un premier point.

Dans le système centralisé français, l'Etat employeur a fixé ses attentes en matière de formation des enseignants. Cette commande institutionnelle s'exprime à travers des textes officiels qui fixent, sans jamais faire référence de façon explicite aux modèles théoriques, ce que doit être l'enseignant d'aujourd'hui. A partir de ces textes, qui seront abordés dans un second point, se dessine un « enseignant-type », une figure idéale de l'enseignant pour l'école primaire.

2.1 Des modèles de l'enseignant

« Que devrait savoir tout enseignant ? Que devrait-il pouvoir faire ? Quelles attitudes devrait-il pouvoir adopter ? Quels ressorts devraient dynamiser son évolution ? Ce sont là autant de facettes d'une même question : " quelles sont les compétences professionnelles souhaitables pour des enseignants ? " » (Paquay, 1994, p. 7).C'est pour tenter de répondre à ces questions et dans le cadre d'une réflexion générale sur la formation des enseignants que plusieurs auteurs ont proposé des modèles de l'enseignant.

Léopold Paquay (1994), dans la perspective de l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant, propose six paradigmes qui tous renvoient à des conceptions différentes du métier d'enseignant et des compétences qui s'y rapportent. Ainsi, l'enseignant peut être pensé comme :

- un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs ;
- un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire technique ;
- un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
- un « praticien-réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;
- un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;
- une « personne » en relation et en développement de soi (Paquay, 1994, p. 10-11).

Pour dégager les savoirs et savoir-faire associés à chacun de ces modèles d'enseignant, L. Paquay les interroge à partir de six questions : que doit connaître un enseignant ? Que doit pouvoir faire un enseignant ? Comment fonctionne un praticien en activité ? Comment fonctionne un professionnel de l'enseignement ? Quel devrait être le rôle social des enseignants ? Comment « être » enseignant et « vivre » son métier ?

Cette mise en question des paradigmes permet de mettre en évidence que « chacune de ces conceptions se caractérise par des types de compétences prioritaires» (*ibid.*, p. 29). Aussi, plutôt que de chercher celle qui serait la plus pertinente pour penser aujourd'hui la professionnalité enseignante, on peut considérer que chacune de ces conceptions renvoie à « une facette du métier » et qu'« il ne s'agit pas de points de vue contradictoires mais d'approches complémentaires » (*ibid.*, p. 29). Chaque paradigme permettrait d'aborder un aspect de la professionnalité enseignante. Une professionnalité enseignante qui se dégagerait, non de la somme des compétences afférentes à chaque paradigme, mais de la mise en relation de l'ensemble de ces conceptions.

Dans le cadre d'une réflexion sur la nature des « compétences de l'enseignant-professionnel », Marguerite Altet (1996) présente quatre modèles d'enseignants qui ont été dominants en France à différentes périodes.

- « L'enseignant MAGISTER ou MAGE : ce modèle intellectualiste de l'Antiquité considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;
- l'enseignant TECHNICIEN : ce second modèle apparaît avec les Ecoles Normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un

enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominent ;

- l'enseignant INGENIEUR, TECHNOLOGUE : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les supports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la didactique ;
- l'enseignant PROFESSIONNEL, PRATICIEN-REFLECHI : dans ce quatrième modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va et vient entre pratique-théorie-pratique ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action savoir problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition » (Altet, 1996, p. 30-31).

A partir de l'analyse d'une vingtaine de typologies de modèles professionnels, Vincent Lang (1996) propose de regrouper ces dernières autour de six pôles qui renvoient à des conceptions différentes des métiers enseignants.

Le pôle académique :

« Il correspond à un type de professionnalité fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension ; l'enseignement secondaire traditionnel en est un exemple caractéristique, ce qui n'exclut pas des versions plus modernistes de cette conception » (Lang, 1996, p. 18).

Le pôle artisanal :

« Il se présente généralement comme une acculturation au métier tel qu'il existe. […]. La formation vise l'instauration d'habitus spécifiques, dispositions développées par la pratique et l'expérience : l'apprentissage imitatif est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts. En effet, remarque Bourdoncle (1994), un capital expérientiel ne se dit pas, il se montre » (*ibid.*, p. 19). Dans ce cas, la professionnalité d'un enseignant serait la copie de celle du modèle qu'il suit en formation.

Le pôle personnaliste :

« Il place l'élève-professeur au centre du procès de formation, car apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience » (*ibid.*, p. 20).

Le pôle de l'acteur social / critique :

« Il combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle : pour S. Feiman-Nemser, il est porteur à la fois d'une conception optimiste de l'éducation, qui doit contribuer à la formation d'un nouvel ordre social, et d'une condamnation des systèmes éducatifs existants, instruments de maintien des inégalités sociales et politiques ; l'enseignant doit donc être un éducateur et un militant politique, ou, plus simplement, " un citoyen engagé dans la communauté et l'école, (Huberman) " »(*ibid.*, p. 21).

Le pôle du « professionnel » :

Cinq thèmes permettent de regrouper les caractéristiques distinctives du modèle du professionnel.

- Le modèle du professionnel centre l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre.
- « Si l'enseignement est un " métier ",il met en œuvre une professionnalité qui porte spécifiquement sur la " *transaction* " pratique, dans toute sa complexité, que constitue le processus enseigner-apprendre » (*ibid.*, p. 22).
- Le modèle du professionnel affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel.
- Selon le modèle contemporain du professionnel, l'activité professionnelle articule des logiques multiples. « L'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionnalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements, la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté, car l'action n'attend pas, l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui

souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un modus vivendi » (*ibid.*, p. 23).

- Le modèle du professionnel affiche l'ambition d'articuler étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les « savoirs savants ».

On retrouve chez Vincent Lang, l'hypothèse déjà émise par Paquay, d'une complémentarité de ce qu'il appelle les « pôles ». Cette complémentarité trouve sa justification dans le fait que « Le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe est un " mixte " » (Lang, 1996, p. 17). Chaque pôle est « une orientation qui éclaire les " facettes " du métier ». Chaque « facette » pouvant être considérée comme une dimension de la professionnalité enseignante, « ainsi le modèle personnaliste nous rappelle qu'apprendre (à enseigner) est une transformation de la personne impliquée dans des interactions et non seulement une " acquisition " de connaissances et de compétences ; le pôle " acteur social " nous rappelle à la fois que l'enseignant a un mandat social et que l'élève, comme lui-même, s'inscrit dans des réalités sociales ; les pôles " artisanal " et " technicien / sciences appliquées " mettent en avant les savoirs procéduraux, les savoirs d'expérience, les savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel ; le pôle " académique " éclaire ce qui distingue l'enseignant des autres acteurs sociaux impliqués dans l'éducation des jeunes ; le pôle " professionnel " est ici une sorte de synthèse de l'ensemble, multipliant les entrées pour agir de façon réfléchie et efficace dans des situations complexes et singulières » (*ibid.*, p.17).

S'il est nécessaire dans notre réflexion de prendre en compte les différentes « facettes » du métier d'enseignant à l'école primaire, force est de constater que dans des contextes professionnels de plus en plus complexes et mouvants tous ces modèles d'enseignants n'ont pas la même valeur heuristique. Aujourd'hui, même s'il peut-être soumis à discussion, le modèle du praticien réflexif (un méta-modèle ?), inspiré des travaux de Schön (1983, 1987), s'est largement imposé comme modèle d'enseignant et est devenu « un paradigme intégrateur et ouvert » (Perrenoud, 2001, p. 15). C'est dans le cadre général de ce modèle d'enseignant que nous situons notre réflexion. Par ailleurs, de façon implicite, c'est bien souvent cet enseignant « professionnel praticien-réfléchi » que l'on retrouve dans les textes officiels et référentiels de compétences.

2.2 L’enseignant-type des textes officiels

Depuis la fin des années 1980, une série de textes officiels fixe les attentes de l’institution relatives au métier d’enseignant et à son exercice. A travers les rapports, les référentiels de compétences, le cahier des charges pour la formation des maîtres (2006), se dessinent les contours d’un métier prescrit et requis. C’est la figure de cet enseignant-type que nous allons présenter.

Trois textes, vont nous servir de point d’appui pour étayer notre réflexion : le rapport Bancel (1989), le « référentiel de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles » (1994) et le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (2006).

Le rapport Bancel (1989): « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres »

Ce texte de portée générale sur la formation des maîtres, s’inscrit dans une logique de changement. Dans un contexte en mutation rapide, la réponse aux différents problèmes et défis auxquels est confrontée l’institution scolaire est la professionnalisation. Il faut professionnaliser les enseignants, d’où la mise en avant d’une professionnalité nouvelle qui passe par une professionnalisation de la formation. Ce sont les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (à prendre dans le sens des enseignants du premier et du second degré) qui vont assurer la formation de ces « nouveaux » maîtres. Pour les enseignants du premier degré, cette création marque une rupture forte ; avec la fin des écoles normales, ils seront formés, au moins en théorie, avec les autres enseignants.

Cette nouvelle formation doit permettre « de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C'est à cette condition qu'ils seront en mesure de suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l'exercice efficace et épanouissant de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale » (Bancel, 1989, p. 3).

La professionnalité qui se dessine s’articule autour de « solides savoirs universitaires », les savoirs de haut niveau caractéristiques d’une profession, et de compétences. Elle doit permettre aux enseignants de faire face aux évolutions, et aussi d’être efficaces. C’est selon les termes de l’auteur une « professionnalité globale » mais dans un sens différent de celui de V. Lang.

« Chacune de ces compétences met en œuvre trois pôles de connaissances qui délimitent les contours d'une professionnalité globale » (*ibid.*, p. 3).

Cette professionnalité globale articule, pour tous les enseignants, sept compétences et « trois pôles de connaissances ». Ces sept compétences et les trois pôles de connaissances sont repris dans le tableau suivant.

Une professionnalité globale

Sept compétences professionnelles	Trois pôles de connaissances
- Organiser un plan d'action pédagogique. - Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage. - Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer. - Gérer les phénomènes relationnels. - Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel. - Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs. - Travailler avec des partenaires.	• Des connaissances liées à l'identité des disciplines. • Des connaissances relatives à la gestion des apprentissages. • Des connaissances relatives au système éducatif.

Ce rapport marque la reconnaissance d'une professionnalité enseignante spécifique : « l'acte d'enseigner met en œuvre un ensemble très complexe de connaissances et de savoir-faire» (Bancel, 1989, p. 5). Il dessine une professionnalité enseignante nouvelle, « à l'organisation traditionnelle d'un plan d'action pédagogique viennent s'ajouter des compétences expertes en situation d'apprentissage, orientation, animation de projets et partenariat » (Barrère, 2002, p. 7). A ces « compétences expertes », s'ajoutent de nouveaux savoirs de référence : en psychologie, en sociologie etc. Pour les enseignants de l'école primaire, cette nouvelle professionnalité « laisse peu de place au messianisme républicain antérieur » (Peyronie, 1998, p. 17).

La professionnalité décrite dans ce rapport impose la figure de l'expertise professionnelle de l'enseignant (expertise fondée sur la maîtrise de compétences) gage d'efficacité, tant dans le second degré que pour les enseignants du premier degré. Ce rapport marque une rupture fondamentale dans la conception que l'institution a de l'enseignant et de l'exercice de ce métier. Il suppose le passage de la « professionnalité globale » (Lang, 1999) à une professionnalité que l'on peut qualifier de techniciste et spécialisée.

Le référentiel de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles (1994)

Ce référentiel décline dans toutes ses dimensions, pour le professeur des écoles, « la professionnalité globale » telle qu'elle est décrite dans le rapport Bancel. Il se présente sous la forme d'une liste de trente-cinq savoirs ou savoir-faire que le professeur des écoles doit pouvoir mobiliser dans le cadre de l'exercice de son métier. Trois entrées organisent cette liste :

- Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner à tous les niveaux de l'école primaire.
- Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une classe.
- Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une école.

La lecture de ce référentiel permet de constater que sur les trente-cinq savoirs ou savoir-faire que l'enseignant se doit de maîtriser, vingt-deux se rapportent au processus d'enseignement-apprentissage. Processus qui doit être maîtrisé pour tous les niveaux de l'école primaire et pour toutes les disciplines au programme (Annexe 1). Il constitue le cœur de cette nouvelle professionnalité prescrite par l'institution. L'enseignant de l'école primaire doit donc être un spécialiste des apprentissages. Alors que la pédagogie était « l'emblème » du métier d'instituteur, la didactique pourrait bien être celui du professeur des écoles. Un passage de l'un à l'autre qui n'est probablement pas sans soumettre les enseignants à une certaine tension.

Alors que la classe à longtemps constitué l'espace unique de professionnalité pour les instituteurs, le référentiel de 1994 représente là encore une évolution importante. En effet, l'exercice du métier d'enseignant ne se limite plus à la classe. Il est exigé du professeur des écoles d'être capable d'exercer son métier à l'échelle de la classe – ce qui est traditionnel – mais aussi dans l'école et dans l'environnement extérieur. L'insistance mise sur les apprentissages dont le maître « doit assurer la continuité et la cohérence » conduit à des évolutions importantes. Désormais, il faut être capable de travailler en équipe, le maître doit également inscrire son activité dans « le cadre d'un projet d'école et d'un projet de cycle » (Référentiel de compétences, 1994). Autant de références à de nouvelles modalités de travail qui changent, elles aussi, l'exercice du métier d'enseignant à l'école primaire.

Le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (2006)

Quinze ans après la mise en place des IUFM, la loi Fillon sur l'Ecole (2005) conduit à une modification du statut de ces instituts, et à une réforme de la formation des enseignants. Les nouvelles modalités de cette formation et ses objectifs sont contenus dans « le cahier des charges de la formation des maîtres ». A partir de septembre 2007, il constitue le nouveau cadre réglementaire dans lequel doit être maintenant pensée et organisée la formation des enseignants en France.

« Enseigner est un métier qui s'apprend ». Une telle affirmation met en avant l'existence et le caractère transmissible de connaissances, de savoir-faire, de comportements professionnels, tout ce qui participe d'une professionnalité enseignante. Elle pose aussi la question de la nature de cette professionnalité, et de ses modalités de construction.

« Le législateur a voulu que les compétences professionnelles des professeurs se construisent dans la durée – de la formation disciplinaire de base à l'adaptation au premier emploi – et que la formation professionnelle soit conçue sur le principe de l'alternance ».

Dans ce nouveau contexte, la formation des Professeurs des écoles est modifiée : quel parcours de professionnalisation, vers quelle professionnalité enseignante ?

L'article 5 du cahier des charges a fixé dix compétences qui doivent faire l'objet d'une « maîtrise suffisante » à l'issue de la formation professionnelle initiale. Elles s'imposent à tous les enseignants formés en IUFM, quelle que soit leur fonction, (« un seul référentiel de compétences pour tout type d'enseignant »). Toutefois, elles font l'objet de spécifications particulières pour les professeurs des écoles. Des sept compétences du rapport Bancel, la professionnalité enseignante prescrite par le cahier des charges passe à dix compétences. Entre 1989 et 2007, la professionnalité enseignante s'est donc « enrichie » de trois compétences nouvelles. Comme si, pour répondre à des exigences sociales et aussi faire face à l'évolution des contextes professionnels, toute réflexion sur la professionnalité enseignante ne pouvait s'empêcher d'ajouter de nouvelles compétences à une liste déjà bien fournie.

Les dix compétences professionnelles :

- agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ;
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
- organiser le travail de la classe ;

- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
- se former et innover.

Chaque compétence est ensuite déclinée en connaissances, capacités et attitudes, soit un total de 123 items (Annexe 2).

A titre d'exemple, et par ce que ce point est en rapport direct avec notre recherche, nous présentons ci-dessous la façon dont est présentée la compétence 3 relative à la maîtrise des disciplines. On notera que cette maîtrise seule ne suffit plus, puisqu'il a été ajouté « avoir une bonne culture générale ». Ce qui peut paraître superflu au regard de l'ensemble des disciplines à maîtriser, ensemble qui devrait garantir une bonne culture générale.

Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Connaissances
Le professeur des écoles connaît :
- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Capacités
Le professeur des écoles est capable :
- d'organiser les divers enseignements en les articulantentre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Attitudes
La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :
- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

Le « cahier des charges » marque une évolution majeure dans la façon dont sont rédigés les textes officiels, et, de fait, dans les prescriptions relatives au métier d'enseignant. Dans la mesure où la présentation de ces dix compétences n'est pas hiérarchisée (mis à part l'ordre d'énonciation), d'une part, et, qu'elles sont toutes déclarées « également indispensables », d'autre part, il est bien difficile d'identifier ce qui pourrait constituer le « cœur du métier » d'enseignant.

De plus, aucun des précédents textes ne fixait dans le détail autant de compétences, de « savoirs professionnels », d'attitudes nécessaires à l'exercice du métier. Des éléments nouveaux s'ajoutent et viennent dessiner les contours d'une nouvelle professionnalité.

Ainsi, la dimension éthique est fortement renforcée, de même que la prise en compte individuelle des élèves ; le maître doit également s'investir à tous les niveaux de l'institution scolaire, utiliser les nouvelles technologies, prendre l'initiative de se former et d'innover. Il doit réussir (responsabilité pédagogique) son double mandat : instruire et socialiser (respect des règles, des valeurs ; valeur du travail individuel et collectif) chaque élève. A la « professionnalité globale » du rapport Bancel, le « cahier des charges » substitue, une « professionnalité totale » dans le sens où le maître « agent de l'Etat » doit être capable de tout faire et doit tout savoir faire.

Alors que dans le rapport Bancel, le terme de professionnalité est explicite, il ne figure plus dans les textes suivants. Pourtant, ces textes rédigés en termes de compétences professionnelles, de connaissances, et aussi de capacités et d'attitudes pour le plus récent, définissent bien ce que devrait être la professionnalité enseignante. Ils disent ce que doit être l'idéal à atteindre pour un enseignant. Le cahier des charges pour la formation des maîtres est le premier texte officiel qui exprime avec autant de précision ce que doit être le métier d'enseignant aujourd'hui pour l'Institution. En ce sens il définit, pour l'école élémentaire (et aussi pour le second degré), un enseignant-type. C'est sur la base de cette professionnalité « idéale » que seront évalués et certifiés par l'institution les professeurs des écoles stagiaires. Cet idéal représente également la norme à partir de laquelle les inspecteurs de l'éducation nationale pourront évaluer les enseignants dans l'exercice de leur métier. Il est donc possible d'écrire que ces dix compétences sont à la fois prescrites et requises par l'Institution.

Les textes officiels et notamment les référentiels de compétences portent en eux des modèles d'enseignant – toujours implicites dans les textes – qui sont des constructions, inscrites dans des paradigmes différents. Ainsi, le cahier des charges pour la formation des maîtres, peut être référé pour une part importante de son contenu au modèle de l'enseignant «professionnel, praticien réfléchi » (Altet, 1996). Il s'inscrit dans un contexte général qui est celui de l'évolution nécessaire du métier d'enseignant et donc de la formation de ces derniers, évolution qu'ils anticipent ou accompagnent. Dans ce contexte, et dans les divers écrits qui s'y rapportent, se trouvent toujours associées les notions de profession, professionnalisation et de professionnalité.

Ces notions de profession, de métier, de professionnalisation et de professionnalité s'inscrivent dans un champ sémantique complexe et polysémique (au moins dans le monde francophone) toujours présent dès que sont abordées les questions relatives au(x) « métier(s) » d'enseignant, à leurs évolutions et à la formation à ce(s) « métier(s) ». Il nous semble donc important de préciser la signification de chacune de ces notions et les relations qui existent entre elles. Ceci nous permettra de présenter la signification que nous entendons donner à la notion de professionnalité dans le cadre de notre travail.

3. Profession, professionnalisation et professionnalité

En France, dans les années 1980, ce qu'il est convenu d'appeler la « crise de l'enseignement » se noue autour de trois problèmes : une demande sociale quantitative et qualitative d'enseignement ; une crise identitaire chez les enseignants ; une crise de recrutement. Dans ce contexte la formation des enseignants est fortement mise en question ; il semble nécessaire de « créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » (Bancel, 1989). Profession, professionnalisation, professionnalité font alors leur entrée dans les discours sur le monde enseignant. Ces termes « tournent dans les réunions et dans les têtes de tous ceux qui sont mobilisés par la mise en place des IUFM. Ces mots sont à l'ordre (faut-il dire à la mode ?) du jour » (Bourdoncle, 1991, p. 74). Ils seront repris dans les textes institutionnels, « au cours des années 1980, les textes législatifs et réglementaires français utiliseront les termes de " profession ", " professionnalisation " » (Lang, 1999, p. 19). Ainsi, en France, « pour les enseignants, la professionnalisation veut être une réponse à une forte pression sociale qui met en demeure l'institution de réussir un enseignement de masse, de longue durée, qualifiant » (Lang, 2005, p. 2). C'est à la clarification de chacun de ces termes, dont les origines et les usages ne se limitent pas au contexte francophone, que nous nous attachons maintenant.

3.1 La notion de profession

Profession et métier

L'utilisation du terme de profession est très fréquente en français et souvent confondue avec le terme de métier. Le dictionnaire Le Robert donne trois sens possibles au terme de profession. Dans le premier sens c'est une « déclaration ouverte, publique (d'une croyance, d'une opinion, d'un comportement) », la profession est alors quelque chose qui s'énonce publiquement. Le second renvoie à un état en définissant la profession comme

une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence », avec comme synonymes métier, fonction, état. Dans ce second sens il n'y a pas de distinction entre profession et métier. Enfin le troisième sens « métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent ». Certes le terme de métier est repris mais ce troisième sens introduit une hiérarchie au sein des métiers, les plus « prestigieux » étant qualifiés de profession. Toutefois, en français « la profession ne se distingue guère du métier » (Bourdoncle, 2000, p. 119). Selon Dubar et Tripier, en français, « on utilise le mot profession dans des sens différents et apparemment hétérogènes » (Dubar & Tripier, 1998, p. 7). Ces auteurs proposent de distinguer quatre sens du mot profession en relation avec quatre contextes d'utilisation de ce terme :

« Profession = déclaration *Contexte* Identité professionnelle

Profession = métier *Contexte* Spécialisation professionnelle

Profession = fonction *Contexte* Position professionnelle

Profession = Emploi *Contexte* Classification professionnelle » (*ibid.*, p. 12).

Si en français, métier et profession peuvent être confondus, dans le monde anglo-saxon, une distinction nette est opérée entre les « professions » et les « occupations » (métiers « ordinaires »). Cette distinction est fondée en grande partie sur le prestige et la reconnaissance sociale. Dans les cultures anglo-saxonnes, les « professions » se voient attribuer « un certain prestige intellectuel et social. Ce sont ce que les sociologues américains appellent les " learned professions ", celles qui s'apprennent par l'étude parce qu'elles reposent sur un savoir savant qui se professe dans les universités » (Bourdoncle, 2000, p. 120). Prestige intellectuel et social qui selon R. Bourdoncle (1991) se fonde sur trois dimensions essentielles :

- « un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage, comme pour les métiers ;
- la très forte légitimité sociale qu'ont acquise les pratiques (la médecine par exemple) s'appuyant sur des bases rationnelles ;
- la modalité d'exercice libéral [fondement d'une reconnaissance sociale forte] dans une société où la réussite sociale est mesurée par l'argent » (Bourdoncle, 1991, p. 75).

A cette reconnaissance sociale s'ajoute, une distinction juridique qui confère à ses membres un statut spécifique. Dans les professions : « les membres sont pourvus de droits spécifiques, tels que se constituer en association autonome et reconnue, interdire l'exercice

de l'activité à ceux qui n'en sont pas membres, organiser la formation. Les autres activités sont appelées occupations » (Dubar & Tripier,1998, p. 7).

La profession : une construction théorique

Dans la sociologie des professions, la profession fait l'objet d'une construction théorique qui s'inscrit, selon Dubar et Tripier, dans trois grands courants théoriques : le courant fonctionnaliste ; le courant interactionniste ; les « nouvelles » théories des professions.

L'approche fonctionnaliste de la profession

Dans cette approche les professions sont perçues comme des « médiations entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles, contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société » (Chapoulie, 1973, p. 92). Les professions ont donc un rôle central dans le fonctionnement des sociétés modernes.

Ce sont les travaux de Carr-Saunders et Wilson menés en Angleterre dans les années 1930 qui sont à l'origine de « la construction d'un paradigme fonctionnaliste » (Dubar & Tripier, 1998, p. 79). Selon ces auteurs anglais (un sociologue et un historien), « les professions impliquent une technique intellectuelle spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée et permettant de rendre un service efficace à la communauté » (Carr-Saunders et Wilson, cités par Dubar & Tripier, 1998, p. 80). A propos de cette définition, Dubar et Tripier ajoutent que « c'est l'unité de ces trois éléments qui assure, pour ces auteurs, à la fois la responsabilité des *professionnals* (établissant le lien entre " intérêt pour la technique » et « éthique professionnelle ") et leur reconnaissance par le public » (Dubar & Tripier, 1998, p. 80). La théorie fonctionnaliste élaborée par Parsons (1934) va fortement marquer la sociologie des professions aux Etats-Unis.

Selon R. Bourdoncle, les travaux fonctionnalistes constituent « la tentative la plus " aboutie " pour construire la profession comme objet théorique » (Bourdoncle, 1991, p. 78). C'est à partir de l'étude et de « l'abstraction des caractéristiques " importantes " des professions établies » (Maroy & Cattonar, 2002, p. 11), comme la médecine ou les professions du droit, en Amérique du nord, que « les sociologues fonctionnalistes ont construit un type-idéal des professions qu'incarnent au mieux les professions libérales » (Bourdoncle, 1991, p. 78).

En 1973 J.-M. Chapoulie dégageait, d'une analyse des travaux fonctionnalistes sur les professions, cinq attributs permettant de définir le « type-idéal » de la profession :

- « Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés.
- […] La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci.
- Le contrôle est généralement reconnu légalement, et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales.
- Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où […] leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques.
- Les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes » (Chapoulie, 1973, p. 93).

Cette approche des professions a fait l'objet de nombreuses critiques. Elles mettent notamment en avant l'écart entre l'activité professionnelle étudiée et le « type idéal » de la profession. Ainsi, « si l'on soumet cette description idéal-typique à des vérifications empiriques, aucun métier ne s'approche de ce modèle » (*ibid.*, p. 93). Pour M. Aballéa, c'est la question de « la pertinence du transfert du concept de profession du champ des professions libérales » à partir duquel elle a été construite « à celui des activités salariés » qui doit être posée (Aballéa, 1992, p. 41).

Dans cette approche fonctionnaliste, qui peut être considérée comme un cadre d'analyse des groupes professionnels, H. Peyronie avance cinq raisons pour lesquelles le métier d'instituteurs (aujourd'hui de professeur des écoles) ne relève pas d'une « profession ».

- « Ce sont presque toujours des professions salariées qui tournent le dos à l'exercice professionnel libéral.
- Par leurs revenus, par leur prestige et par leur pouvoir les instituteurs n'appartiennent pas « aux fractions supérieures des clases moyennes ».
- Le degré d'autonomie des instituteurs est relativement faible.
- Si ces professions sont bien liées, par essence, au développement des savoirs rationnels, il faut noter que la proximité avec les savoirs nouveaux s'affaiblit proportionnellement d'avec le monde universitaire « producteur de savoir ». Cela est

particulièrement vrai dans le métier d'instituteur, pour lequel la formation académique est traditionnellement de moins haut niveau que pour la profession de professeur.

- Il faut noter enfin que ces savoirs rationnels constituent des objets d'enseignement, mais qu'ils nourrissent peu les manières d'enseigner » (Peyronie, 1998, p. 62-63).

Au regard de la sociologie anglo-saxonne, le métier d'enseignant serait qualifié de « semi-profession ». C'est-à-dire un intermédiaire entre les « professions » et les « occupations »

L'approche interactionniste

Dans cette approche, la profession n'est plus envisagée comme un tout. Elle ne s'inscrit plus dans la logique de l'organisation sociale et accorde une large place à l'individu.

« Contrairement au fonctionnaliste qui privilégie l'enjeu de l'organisation sociale, la posture interactionniste valorise les professions (métiers, emplois) comme des formes d'accomplissement de soi. L'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire. Hughes a plusieurs fois écrit que c'était la personne elle-même qui était la mieux placée pour décrire et analyser son travail. Celui-ci s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait » (Dubar & Tripier, 1998, p. 95).

Le point de vue interactionniste sur la profession se construit autour de quatre axes :

1. Les groupes professionnels (occupational groups) sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;
2. La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie (turning points) ;
3. Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques (careers) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et l'environnement ;
4. Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division

morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur » (*ibid.,* p. 96).

Dans cette théorie qui privilégie les processus et les interactions, la profession, n'est plus envisagée comme une « communauté homogène ». Elle est définie comme « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (*ibid.,* p. 106). Par exemple, dans cette perspective les travaux de Bucher et Strauss relatifs à la profession médicale aux Etats-Unis, la présentent comme « une coalition contingente de segments correspondant à des institutions différentes de travail (hôpitaux, facultés, cabinets médicaux), des statuts différents (généralistes, spécialistes, chercheurs) et à des associations diverses (il existe plusieurs associations de médecins aux USA) » (Bucher et Strauss, cités par Dubar & Tripier, p.106). Ces « segments professionnels », porteurs d'activités, d'intérêts et d'identités différents, pouvant être en compétition les uns avec les autres (Vrancken, 1998, cité par Maroy & Cattonar, 2002, p. 14). On est alors loin de l'image de la profession homogène décrite par les fonctionnalistes. Dans l'approche interactionniste, la profession est « un monde où règne la concurrence mais où l'important est que les professionnels persuadent le monde extérieur qu'ils partagent les mêmes intérêts » (Tripier, 1998, cité par Maroy & Cattonar, 2002, p. 14).

Une telle approche nous conduirait pour l'école élémentaire à distinguer : les professeurs des écoles ; les intervenants extérieurs (par exemple des moniteurs municipaux) ; les assistants d'éducation. Chaque groupe revendiquant une part de l'activité d'enseignement et cherchant à fonder sa légitimité sociale, en s'appuyant sur des compétences spécifiques et en partie aux dépens des autres acteurs. Dans cette approche la professionnalité sera plutôt un objet enjeu des luttes de reconnaissance soit entre « segments professionnels » dans une même activité, soit entre cette activité et le monde extérieur. Ce n'est pas l'approche qui est la notre dans ce travail.

De « nouvelles » théories des professions

La fin des années 1960 marque un tournant dans la sociologie des professions aux Etats-Unis. De nouvelles approches, « plus conflictualistes et politiques vont faire évoluer les théories fonctionnaliste et interactionniste des professions » (Maroy & Cattonar, 2002, p. 14). Deux courants vont particulièrement marquer les études sociologiques relatives aux professions. Le courant « *marxiste* plutôt centré sur les rapports sociaux de production et *le courant néo-webérien* plus orienté sur les phénomènes de marché » (*ibid.,* p. 14).

Ces nouvelles approches « mettent en question les justifications morales ou les motivations vocationnelles des professionnels. Elles tendent plutôt à considérer les professions comme des acteurs collectifs du monde économique qui sont parvenus à fermer leur marché du travail et à établir un monopole de contrôle de leurs propres activités de travail » (Dubar & Tripier, 1998, p. 113) ; elles mettent particulièrement l'accent sur les relations de pouvoir dans les sociétés, sur les processus historiques.

Au-delà de la diversité de ces nouvelles approches, il est possible d'identifier des concepts qui leurs sont communs, ce sont ceux de « monopolisation économique, de clôture sociale et de légitimité politique et ils sont d'origine wébérienne, même si on peut aussi les trouver parfois chez Marx » (*ibid.*, p. 113).

Dans ces approches, les activités professionnelles reconnues comme professions « sont celles qui sont parvenues à monopoliser un segment du marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux » (*ibid.*, p. 113).

De ces nouvelles approches nous retenons que le courant marxiste d'analyse des professions a nourri le débat autour de la « prolétarisation » des enseignants ou de leur « professionnalisation » pensée sur le modèle fonctionnaliste des « professions ». Débat qui met en jeu la professionnalité des enseignants. Pour les auteurs qui se rattachent à ce courant des signes de « prolétarisation » s'observent dans le fait que « la nature du travail enseignant devient plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis (en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves). L'expertise pédagogique que l'enseignant met en œuvre dans sa classe a été captée par les experts pédagogiques et les spécialistes ministériels en matière de programme et d'évaluation. Enfin, les auteurs marxistes mettent également l'accent sur l'accroissement du travail, son intensification : classes plus chargées, tâches supplémentaires (administration, surveillance, etc.) » (Maroy, 2006, p. 129). Toutefois, selon Christian Maroy (2006) ces analyses sont relativement anciennes, et aujourd'hui c'est plus en termes de « déqualification » et de « déprofessionnalisation » qu'il faut penser l'évolution du travail enseignant.

Sans toujours être explicitement rattachée à un champ théorique précis, la notion de profession, souvent employée implicitement dans le sens anglo-saxon, s'est largement imposée dans le milieu des formateurs d'enseignants. Elle y est accompagnée de « quelques néologismes encore ignorés des dictionnaires et aux sens encore flottant »

(Bourdoncle, 1991, p. 75). Parmi ces néologismes, R. Bourdoncle cite les termes de professionnalisation, professionnalisme et de professionnalité.

3.2 La notion de professionnalisation

Dans le champ de la sociologie des professions, Dubar et Tripier soulignent que la concept de professionnalisation est issu de l'application directe des théories fonctionnalistes de la profession. Dans cette perspective théorique, « au fur et à mesure que l'idéologie libérale du professionnalisme se diffuse dans les sociétés modernes, des groupes professionnels toujours plus nombreux aspirent à se faire reconnaître comme des professions » (Dubar & Tripier, 1998, p. 90). Selon ces auteurs, c'est Wilensky, dans un article de 1964, qui va « proposer un schéma de ce qu'il appelle, après Merton, la professionnalisation de certains emplois (occupations), c'est à dire le processus historique à travers lequel un groupe professionnel quelconque se fait reconnaître comme profession » (*ibid.*, p. 90). Dans ce sens la professionnalisation est donc un processus de reconnaissance sociale accessible aux activités professionnelles qui « peuvent se référer à des savoirs théoriques » (*ibid.*, p. 91).

Dans son ouvrage sur la professionnalisation des enseignants, V. Lang (1999) relève que dans les discours officiels la professionnalisation revêt trois dimensions :

- la professionnalisation renvoie au développement de compétences d'ordre méthodologique, relationnel et communicationnel ;
- la professionnalisation, comme réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte d'évolution rapide ;
- la professionnalisation, pensée comme le moyen d'une revalorisation sociale du métier d'enseignant.

R. Bourdoncle (2000) constate que dans le champ de l'enseignement, l'utilisation du terme de professionnalisation se rapporte à des objets différents : l'activité, le groupe, les savoirs, l'individu, la formation.

- « L'activité […], qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ;
- le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;

- les savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature et une reformulation dans en termes de compétences ;
- l'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir, et d'être de son groupe professionnel ;
- la formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes, sa pédagogie, ses méthodes spécifiques, et ses liens plus forts avec le milieu professionnel » (Bourdoncle, 2000, p. 118).

Le terme de professionnalisation est donc très présent dans les discours, de toute nature, relatifs à l'enseignement. Si dans ces discours, il désigne toujours un processus, il semble qu'il ne renvoie pas aux mêmes réalités selon les contextes dans lequel on l'utilise et que différents sens puissent lui être attribués.

Dans la note de synthèse qu'il consacre à la professionnalisation des enseignants, R. Bourdoncle présente les différentes significations que l'on peut attribuer à cette notion. Citant les travaux de Hoyle (1980 et 1983), il précise que dans la sociologie des professions anglaise et américaine deux sens sont donnés à la notion de professionnalisation.

« Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession » (Bourdoncle, 1991, p. 75). Dans ce sens la professionnalisation, porte sur « les connaissances et capacités qu'exige la pratique » (*ibid.* p. 75), ce qui se rapporte à la professionnalité. Bourdoncle ajoute que dans ce premier sens, le terme de professionnalisation « peut s'appliquer aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel » (*ibid.* p. 75).

Dans un second sens la professionnalisation désigne «La stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle sociale. La professionnalisation désigne alors ce processus d'amélioration du statut social de l'activité » (*ibid.*, p. 75-76). Dans ce sens le terme « a toujours une dimension collective » (*ibid.*, p. 76).

Il ajoute une troisième signification, en France, professionnalisation désigne « à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent » (*ibid.*, p. 76).

La professionnalisation recouvre donc trois processus qui conduisent à trois états qui sont désignés par : « professionnalité, “ professionnisme ” et professionnalisme » (*ibid.*, p. 76).

Bourdoncle précise ensuite le sens qu’il donne à chacun des termes :

« La professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l’exercice professionnel ». Elle est le produit d’un processus qui est qualifié de « développement professionnel ».

« Le “ professionnisme ” désigne l’état des militants et activistes de la profession qui, s’appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu’ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d’exercice ». Cet état résulte de la professionnalisation (passage du métier à la profession).

Le terme de professionnalisme désigne « l’état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes résultant de cette transformation, telle que le respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d’efficacité. On pourrait appeler le processus conduisant à cet état la socialisation professionnelle » (Bourdoncle, 1991, p. 76).

Professionnalité, « professionnisme » et professionnalisme, d’après R.Bourdoncle

	3 PROCESSUS	3 ETATS
PROFESSIONNALISATION	Développement professionnel	Professionnalité
	Professionnalisation : du métier à la profession	Professionnisme
	Socialisation professionnelle	Professionnalisme

Ces processus, même s’ils peuvent être étudiés séparément ne sont pas sans liens. C’est ce que souligne Bourdoncle, pour qui « le changement de nature de l’activité, qui, de métier, devient profession, va souvent de pair avec le premier, le développement professionnel, qui signifie l’augmentation des capacités professionnelles de l’enseignant ». Il ajoute que toutefois, ils « peuvent aussi être indépendants » (Bourdoncle, 1991, p. 77).

Vincent Lang (1999) reprend les deux principaux sens attribués à la notion de professionnalisation, il revient sur le contenu de ces processus et aborde la question des relations entre ces processus. Pour cet auteur, dans un premier sens, le développement professionnel repose sur :

- des savoirs et savoir-faire spécifiques ;
- des savoirs transmissibles ; des savoirs objectivés de la pratique ;
- l'acquisition d'une expertise ;
- la volonté de rendre les acteurs efficaces et efficients.

Ce processus concerne tout autant le groupe que l'individu. Il aboutit à la constitution d'une professionnalité.

Dans le deuxième sens, la professionnalisation renvoie à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail. Ainsi, le professionnisme désigne « les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession » (Lang, 1999, p. 27). Ce second processus met en jeu la professionnalité du groupe. Dans ce processus, le groupe professionnel tente de « valoriser sa professionnalité spécifique dans le but d'en négocier la valeur d'échange » (*ibid.*, p. 27). La professionnalité, via le professionnisme se trouve au cœur des « processus et stratégies par lesquels un groupe tente d'acquérir une position socialement désirable » (*ibid.*, p. 27).

Ainsi, pour Vincent Lang, la « professionnalité » renvoie à une logique « instrumentale » et le « professionisme » renvoie à une logique « communicationnelle ». Ces deux états sont irréductibles, mais ils ne se comprennent pas l'un sans l'autre.

3.3 La notion de professionnalité

Une origine italienne

Comme le soulignent Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995), le vocable « professionnalité » n'a pas d'existence officielle en français. Ce terme a été construit à partir du mot italien « professionalità ». Cette notion, forgée dans le monde du travail, et plus particulièrement dans celui des luttes sociales menées à la fin des années 1960 et début 1970 par les ouvriers italiens, contre l'organisation capitaliste du travail « a surtout été massivement utilisée par les syndicats italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975 » (Dadoy, 1986, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 138).

Dans un contexte de luttes sociales, dans les discours syndicaux, la notion de « professionalità » est devenue le pivot autour duquel se sont structurées les différentes formes d'actions et de revendications des mouvements ouvriers. A la fois « catalyseur de l'unification de la classe ouvrière » et aussi moyen pour « faire pression sur le patronat » (Barisi, 1982, cité, par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995 p. 138), le terme de

professionnalità renvoie à l'idée de posséder « quelque chose » de son métier en commun, à un objet collectif et partagé. Un « patrimoine commun » que l'on veut défendre et aussi faire reconnaître.

En Italie, dans les années 1980, la professionnalité est comprise, du côté de l'entreprise, à la fois comme un état, une somme de différents éléments liés à l'exercice professionnel : « la professionnalité était entendue comme la somme des connaissances, capacités et expériences (assimilable, toute proportions gardées, au traditionnel concept de capacité de bien faire son propre métier) » (Weiss, 1983, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 138), et aussi comme une construction personnelle : « une histoire (personnelle et sociale, technique et culturelle) dans laquelle se rejoignent étude et stages, caractère manuel et intelligence, projet et exécution, efficience et créativité » (*ibid.*, p. 138-139).

Construite dans un contexte de lutte sociale et de transformations du monde du travail italien des années 1960-1970, la notion de profesionnalité (professionalità) est passée du monde ouvrier à celui de l'entreprise. Utilisée pour désigner un état, enjeu de reconnaissance sociale, la professionnalité est aussi comprise comme le produit d'une histoire individuelle au travail. C'est cette notion déjà très chargée de significations qui va être importée en France.

« Une acclimatation française » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995)

En France, comme dans d'autres pays européens, les conflits sociaux en Italie sont très suivis. C'est ce qui conduit, dans les années 1970, à l'importation en France de la notion de professionalità qui va être alors traduite par professionnalité. Si l'on suit Mathey-Pierre et Bourdoncle, on peut penser qu'il fallait, dans ces années de transformations du monde du travail en France, un mot nouveau pour « désigner ou faire croire à une réalité nouvelle » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 139). A l'appui de cette idée, ces auteurs rappellent que « si le mot professionnalité n'existait pas en français, celui de professionnalisme est ancien. Or, la professionalità italienne peut être traduite par professionnalisme, si l'on en croit la revue *Economica e laboro*, qui traduit " professionalità in transizione ", par " le professionnalisme en tansition " » (*ibid.*, p. 139).

Effet de mode, d'affichage ou nécessité réelle d'un concept nouveau pour désigner des réalités nouvelles ? Il semble bien, que cette notion de profesionnalité ce soit imposée,

en France, plus par ce qu'elle représentait, notamment sa connotation positive, que comme une nécessité lexicale.

« Ainsi la notion de professionnalité aurait pour premier rôle de se démarquer des notions de qualification et de métier, trop chargées de connotations anciennes, donc négatives. La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de " profession " (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail.) » (Dadoy M, 1986, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 140).

De quelques caractéristiques de cette notion

Pour Mathey-Pierre et Bourdoncle, la notion de professionnalité est « marquée » par deux caractéristiques fondamentales : l'ambiguïté et l'instabilité. Le caractère instable de la professionnalité tient au fait qu'elle est toujours en cours de construction, elle se construit dans l'acte de travail. « Elle est instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte de travail lui-même ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise » (Trépos J.Y., 1992, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 142).

Suivant cette idée on peut donc considérer la professionnalité comme un état qui résulte d'un processus social. On remarque également que cet auteur l'associe à l'idée d'adaptation. La professionnalité serait ce qui est nécessaire pour qu'un travailleur s'adapte aux situations de changement. Dans ce sens la professionnalité renvoie à la dimension « technique » du travail. Si l'on admet que la professionnalité est un état instable par nature cela autorise, dans une perspective de recherche, à essayer de mieux comprendre les dynamiques de la professionnalité.

L'ambiguïté de la notion de professionnalité est liée à plusieurs éléments. Son caractère instable fait que cette notion « évolue en fonction de l'histoire et des stratégies syndicales du moment. Elle évolue également en fonction des variations de tâches et d'associations d'individus » (Troussier, 1990, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 143).

La professionnalité peut aussi être mobilisée au profit de l'entreprise, et, dans le même temps, permettre une valorisation de l'individu. Vis-à-vis des salariés, elle est alors « à double tranchant : elle peut être à la fois l'occasion d'une revalorisation de leurs tâches et de leur image d'eux-mêmes et un moyen d'une plus grande mobilisation au service de

l'entreprise, leurs compétences se développant autour de l'entreprise et de sa culture » (Dugué, 1993, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 143).

Ce caractère ambigu et instable donne à la notion de professionnalité une autre dimension : une dimension sociale. D'état individuel, elle devient un enjeu dans les relations sociales au sein de l'entreprise ; elle peut être requise, revendiquée, reconnue. La professionnalité dépasse alors la seule dimension technique dans le travail. « Malgré ou peut-être à cause de son caractère instable et ambigu, la professionnalité est parfois requise par les entreprises, revendiquées par les salariés et reconnues dans leurs accords collectifs. C'est dire que, même si elle a pris son essor à la faveur de changements dans les techniques de production, cette notion vise une réalité plus sociale que technique » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 143).

Nous retiendrons la conclusion de Mathey-Pierre et Bourdoncle :

« Notion instable parce qu'elle veut dire le changement, ambiguë parce que née des luttes syndicales italiennes, elle a été largement reprise par les gestionnaires d'entreprise, la professionnalité nous laisse dans l'incertitude quant à son sens et sa fonction dans le discours social. Le succès des mots étant souvent à la mesure de la diversité des intérêts qui s'en saisissent, nul doute que ce mot ambigu connaîtra encore une belle fortune, malgré ou plutôt à cause de la multiplicité de ses connotations » (*ibid.*, p. 147).

Cette incertitude quant à son sens se retrouve chez différents auteurs. Ainsi, pour Bourdoncle, la professionnalité « renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel » (Bourdoncle, 1991, p. 76). Barbier utilise ce terme en lui donnant une définition assez proche. Il désigne par professionnalité, « l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » (Barbier, 1996, p. 53). On remarque l'introduction des termes de compétences et de dispositions qui ne figuraient pas dans la définition de Bourdoncle.

Dans le cadre de sa réflexion sur la professionnalisation du travail social, M. Aballéa, propose une clarification du concept de professionnalité à la lumière de l'analyse sociologique. Il établit clairement le lien entre profession et professionnalité. Pour caractériser une profession, il propose cinq critères: « La délimitation d'un objet, la constitution d'une expertise, la définition d'un système de références, le développement

d'une fonction de légitimation, enfin un système de contrôle d'accès à la profession » (Aballéa, 1992, p. 41). Le « système d'expertise » est défini comme un « agencement de savoirs complexes ». C'est une dimension importante de la profession.

Ce « système d'expertise » a une triple composante : technique et méthodologique ; sociale et gestionnaire. Pour M. Aballéa « l'insistance sur la dimension complexe de l'expertise conduit à faire référence à ce que l'on appelle la *professionnalité* » (*ibid.,* p. 42). C'est dans ce contexte qu'il propose cette définition de la professionnalité : « j'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadré par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience » (*ibid.,* p. 47). Dit autrement, et toujours selon Aballéa, une professionnalité originale, est « une expertise spécifique et une déontologie, ou plus globalement un système de références propres garantissant l'efficacité et la finalité sociale de l'activité professionnelle » (*ibid.,* p. 49). La professionnalité ainsi définie est bien au cœur d'une profession « il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche, il peut y avoir professionnalité sans profession, c'est-à-dire notamment sans système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession » (*ibid.,* p. 47).

Ainsi, selon cet auteur la professionnalité renvoie à une expertise (individuelle ou collective) au travail, elle ne peut exister qu'en relation avec une déontologie. C'est l'existence d'une déontologie qui constitue le cadre d'action et de pensée des acteurs au travail. En plus d'une dimension technique, cette dernière définition confère à la professionnalité une dimension éthique.

Au terme de ces analyses, quatre éléments sont à retenir de ces différentes définitions :

- la professionnalité peut être l'attribut d'un individu et / ou d'un groupe ;
- la professionnalité est complexe et composite ;
- elle articule savoir et déontologie ;
- elle est liée à une profession (pas nécessairement dans le sens anglo-saxon).

Dans le champ de l'enseignement, la notion de professionnalité a également fait l'objet de définitions. Elles sont liées aux modèles d'enseignants tels qu'ils ont été présentés précédemment. Ainsi, une professionnalité enseignante qui se rattacherait au modèle de l'enseignant « professionnel, praticien-réfléchi » et au champ sémantique susmentionné, pourrait être caractérisée « certes par la maîtrise de « savoirs

professionnels » divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation…qui lui permettent de mobiliser ses « savoirs » dans une situation donnée. Et sans doute faudrait-il ajouter les « attitudes » nécessaires au métier, telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996, p. 15).

Aux « savoirs professionnels » et à l'éthique professionnelle, cette définition apporte un élément nouveau à la notion de professionnalité : un ensemble de schèmes qui vont permettre « à l'action du sujet d'être opératoire » (Vergnaud, 1990, cité par Perrenoud, 2001, p. 38).

Conclusion

Objet d'enjeux sociaux, la notion de professionnalité apparaît comme étant une notion « malléable » en fonction des époques, des types de discours et des contextes dans lesquels elle s'inscrit. Selon les auteurs qui la mobilisent, le sens qui lui est attribué et les attributs qui la spécifient varient. Toutefois, il est possible de retenir que trois dimensions essentielles caractérisent la notion de professionnalité: la dimension « technique », qui renvoie au pôle des savoirs, la dimension éthique, qui renvoie aux principes et valeurs, et une dimension sociale, qui renvoie à la fois à la construction de la professionnalité dans la formation et le travail, et, aussi, à la place de la professionnalité dans les processus de reconnaissance sociale des individus mais également du groupe professionnel.

La professionnalité est donc très clairement un état, ordinairement on parle de la professionnalité de l'individu ; mais cet état peut être attribué à un groupe professionnel. Elle est spécifique dans le cadre d'une activité professionnelle. C'est en quelque sorte une photographie, qui présente pour un individu, à un moment donné de sa carrière, une configuration professionnelle par nature instable dans la mesure où elle évolue au cours du temps. Configuration qui se structure selon trois dimensions : une dimension technique, une dimension sociale et une dimension éthique.

La professionnalité d'un enseignant sera alors l'état instable d'une configuration professionnelle qui articule : des savoirs professionnels, un habitus professionnel et une éthique professionnelle.

Le résultat de ces analyses permet d'envisager la professionnalité comme un état qu'on est en droit de mobiliser pour caractériser un groupe professionnel, ici les enseignants. Dans ce sens, l'expression de « professionnalité enseignante » est tout à fait admise. Cependant, cette professionnalité ne peut être saisie et décrite que dans son exercice qui est toujours individuel. Dans cette perspective, la nécessité de considérer des professionnalités singulières s'impose.

C'est à ce prix que peut être considéré comme légitime un travail qui partant de la caractérisation de professionnalités singulières veut contribuer à une meilleure compréhension de la professionnalité d'un groupe professionnel, celui des enseignants du premier degré.

La professionnalité qu'il est possible de caractériser, à partir des modèles de l'enseignant et des textes officiels, est une professionnalité pensée « par le haut ». Prendre comme référence cette professionnalité pour analyser ce qui se joue en termes de savoirs dans le quotidien de la classe, risque de nous conduire à porter un regard normatif et prescriptif sur les situations professionnelles étudiées ; à penser des écarts par rapport à une norme : la professionnalité prescrite et requise.

A l'inverse de cette perspective, Tardif et Lessard proposent de « penser l'enseignement, en partant du travail des enseignants » (Tardif & Lessard,1999, p. 9). Ils ajoutent que « l'étude de l'enseignement exige un dépassement des visions normatives et moralisatrices du métier d'enseignant, qui s'intéressent avant tout à ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire, tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils sont et font réellement » (*ibid.*, p. 23). Un tel parti pris conduit, pour aborder le travail enseignant, à adopter « une perspective « par le bas », c'est-à-dire en allant mener l'enquête sur le terrain même des pratiques quotidiennes à travers lesquelles se réalise et se reproduit le procès de travail des acteurs scolaires » (*ibid.*, p. 25).

Dès lors, la description et la caractérisation de la professionnalité d'un enseignant dans le quotidien de la classe doit s'effectuer par inférence à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques professionnelles de cet enseignant. Aussi pour poursuivre dans l'élaboration de notre objet de recherche, il est nécessaire de préciser la notion de « pratiques enseignantes ».

Chapitre 2 Pratiques enseignantes

Si dans le langage commun le terme de pratique est ancien, son usage s'est imposé beaucoup plus récemment dans le champ de la formation et de la recherche en éducation. Depuis les années 1990, la thématique de la professionnalisation, qui s'impose comme nouvel horizon de la formation des enseignants, suscite un intérêt croissant pour les pratiques professionnelles. Ainsi, dans le domaine de la formation, les dispositifs d'analyse de pratiques se multiplient. Le monde de la recherche ne reste pas à l'écart de ces évolutions, sans nécessairement donner au terme de pratique un sens plus précis. En effet, « parallèlement au développement de dispositifs d'analyse de(s) pratiques en formation d'adultes, la recherche (et principalement en sciences de l'éducation) a fait montre d'un intérêt croissant pour les pratiques entendues là aussi comme un terme générique englobant action, activités, travail,… » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 135).

Dans le dictionnaire, *Trésor de la Langue Française*, (CNRS-Atlif), l'article consacré au mot « pratique », accorde deux significations à la « pratique » en tant que substantif féminin singulier. Dans un premier sens, la pratique est définie comme une « activité qui vise à appliquer une théorie ou qui cherche des résultats concrets » ; dans un second sens, la pratique (avec un déterminant exprimé ou sous-entendu) est le « fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique » et aussi, dans le domaine moral et social, le « fait de suivre une règle d'action, d'y conformer sa conduite ».

Martinand adjoint au terme de pratique l'adjectif social. Une pratique sociale – ici l'enseignement – peut être définie comme les « activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ». Ces activités concernent « l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels » (Martinand, 1986, p. 137).

B. Latour (1996), propose une définition très large de la pratique, « La pratique est […] un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996, p. 133).

Ainsi, la notion de pratique contient à la fois l'idée de « règle d'action » qui renvoie aux principes, valeurs, et aux finalités, et l'idée d'activité, de « mise en œuvre », qui inscrit la pratique dans le « faire », les gestes, les discours, les conduites d'un individu au travail.

La notion de pratique fait donc l'objet de diverses définitions qui s'inscrivent dans des arrière- plans théoriques et des « paradigmes » qui, à des degrés divers, questionnent la relation entre la pensée et l'action. Dans ce contexte, où la notion de pratique apparaît comme très générale, il devient alors nécessaire de préciser notre objet de recherche. Nous présentons tout d'abord les différentes conceptualisations des pratiques sociales et professionnelles dans le champ de la recherche. Les recherches qui prennent pour objet les pratiques enseignantes peuvent être organisées en courants différents, chacun justifiant des approches différentes des pratiques enseignantes. Après avoir présenté les principaux courants de recherche sur les pratiques enseignantes, dont certains sont aujourd'hui dominants, nous abordons dans un dernier point de nouvelles formes d'approche des pratiques enseignantes qui se développent en empruntant leurs référents théoriques à l'analyse du travail.

1. Penser les pratiques professionnelles

Deux modes de conceptualisation de la pratique peuvent être repérés dans la littérature. La pratique peut être pensée dans le cadre d'un couple « théorie / pratique ». Cette approche, très prégnante jusque dans les années 1990, semble aujourd'hui quelque peu délaissée dans le champ de l'enseignement. Un second mode s'est développé depuis une dizaine d'années ; il privilégie une entrée par « l'activité » pour aborder la pratique professionnelle. Dans ce cadre, deux approches sont distinguées : celle généralement qualifiée « d'approches situées » et celle développée par l'analyse du travail.

1.1 Le paradigme « théorie / pratique »

Dans un article paru dans la revue Recherche et Formation, Michèle Guigue (1998) propose une réflexion « autour du mot pratique » qu'elle construit à partir de l'analyse du rapport entre les deux termes, théorie et pratique. Le second, la pratique, serait plus ou moins assujetti à l'autre, la théorie ; « le binôme théorie / pratique suggère une forme de

relation entre le savoir et l'action dans laquelle la théorie précéderait et déterminerait la pratique » (Guigue, 1998, p. 115).

Dans la philosophie grecque, il y a effectivement une opposition radicale entre la théorie et la pratique, chacune de ces notions renvoyant à des mondes différents : celui de la « contemplation » pour la théorie, et celui de « la vie active » pour la pratique ; « cet isolement hautain de la théorie conduisait à penser la pratique dans un tout autre cadre, sans aucun rapport avec la vie contemplative, celui de la vie active » (*ibid.*, p. 115).

A partir du XIVe siècle, dans le langage commun, l'habitude est prise d'associer théorie et pratique. Michèle Guigue souligne que dans cette association, la relation théorie / pratique est asymétrique, que c'est « une relation de domination / dépendance » (*ibid.*, p. 116), la théorie dominant la pratique. Il y aurait en quelque sorte une filiation directe de la théorie à la pratique, « du haut » vers « le bas » ; « la pratique découlerait nécessairement d'un savoir dont elle serait la mise en œuvre » (*ibid.*, p. 116). Dans cette logique de filiation, deux sens possibles peuvent être attribués à la notion de pratique :

- « La pratique est ce qui fait exister une idée dans la réalité ».
- « La pratique est pensée plutôt en termes de mise en œuvre avec une connotation de conformité à des prescriptions » (*ibid.*, p. 116).

Dans ces deux sens, on constate que la pratique renvoie au monde du « faire ». La pratique viendrait après la réflexion, « la pratique constituerait la réalisation de la théorie. Il y aurait entre elles un lien chronologique et causal » (*ibid.*, p. 116). Une causalité linéaire unirait la théorie – temps et espace de la réflexion, monde des idées, de l'abstraction – toujours première, et, la pratique – temps et espace de l'action, du concret – toujours seconde.

On retrouve l'inscription de la conceptualisation de la pratique dans le cadre du paradigme théorie / pratique chez G. Malglaive. Il associe la notion de pratique à l'action des individus, « la pratique, c'est tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes » (Malglaive, 1990, p. 41). Selon lui, elle implique, un dessein et une origine ; ces états initiaux et finaux « constituent l'un et l'autre des éléments constitutifs de la pratique » (*ibid.*, p. 41).

Poursuivant sa réflexion, il opère une distinction entre deux « mondes », le « monde matériel et social » et le « monde symbolique ». Le « monde matériel et social », « constitué de la matière, inerte ou vivante, naturelle ou transformée et agencée par l'homme sous forme de produits fabriqués, et de la société en tant qu'elle s'impose aux

hommes comme une structure distincte de la conscience qu'ils en ont » (*ibid.*, p. 44). « Le monde symbolique » quant à lui, est « tout entier un monde construit par l'homme et sa pensée.[…] Le monde symbolique est donc le monde des discours, des codes et de leurs significations, des signifiants et leurs signifiés, représentant le monde matériel et social, la matière et son mouvement, la société et les actions humaines, et se représentant lui même par les méta-langages » (*ibid.*, p. 44). Cette distinction lui permet de décrire deux pratiques : la pratique matérielle et la pratique symbolique. Une forme de pratique symbolique est la « pratique théorique » qui « désigne le processus historique de production des connaissances scientifiques, l'action étant celle du savoir qui, agissant sur un état initial de la connaissance, produit un nouvel état de la connaissance » (*ibid.*, p. 42). Même si, dans les deux formes de pratiques distinguées par G. Malglaive il y a une référence à l'action, la nature de cette action diffère. Dans le cas de la « pratique théorique », l'action est de l'ordre de la pensée, elle s'inscrit dans le « monde symbolique »; pour la « pratique matérielle », l'action est matérielle, elle s'inscrit dans le « monde matériel et social ».

Pour autant, cette distinction ne signifie pas une opposition radicale entre théorie et pratique se développant chacune dans deux mondes séparés. La théorie éclaire la pratique, ainsi le « savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuse en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences » (*ibid.*, p. 71). Dans cette conception, la théorie permet de penser la pratique, de l'organiser à partir de « plans d'actions », de procédures. Il y a une filiation linéaire entre la théorie qui permet de penser et la pratique qui est l'action planifiée, organisée par la théorie. La relation entre la pensée et l'action est une relation causale linéaire ; la pensée précède l'action, l'action est l'application de ce qui a été préalablement pensé.

Une telle conception supposerait donc que la pratique, en classe, d'un enseignant soit considérée comme le produit d'une « chaîne d'application ». Processus d'applications successives qui aurait comme point de départ un corps de savoirs théoriques. Corps de savoirs théoriques qui, selon l'expression de Malglaive, s'investit dans la pratique. On peut s'interroger sur la pertinence d'une telle approche dans le champ des métiers de l'humain et plus particulièrement du travail enseignant.

De plus, dans cette perspective, la « pratique matérielle » est totalement sous le contrôle de ce que G. Malglaive nomme la cognition, « ce qui gouverne les comportements observables ce sont d'autres comportements, inobservables ceux-là, mais manifestables dans les premiers : les activités mentales auxquelles nous avons donné le nom de " cognition " pour conserver celui d'activité aux actions manifestes, qu'elles soient matérielles ou symboliques » (*ibid.,* p. 165). Il décrit trois grandes classes d'action au regard de la relation action / cognition : l'action non contrôlée par la cognition (les habitudes), l'action accompagnée par la cognition et l'action maîtrisée par la cognition. Même dans le cas des habitudes, l'absence de contrôle n'est qu'apparente.

Cette action humaine, toujours sous le contrôle de la cognition, est considérée comme un « processus finalisé » : « l'action humaine est finalisée : elle vise un but en attribuant une valeur particulière à celui des états qu'elle cherche à obtenir. Ce but sera obtenu à la faveur d'un " processus " de transformation de l'objet qui ne peut être fait d'autre chose que d'une sélection de ses états et transformations possibles. Il s'agit donc d'un processus organisé, devant dérouler une série de transformations et d'états requis, série qui, pour atteindre le but fixé, doit être ordonnée d'une part aux lois de l'objet, d'autre part aux conditions de l'action, fixant et les transformations réalisables et les états admissibles que peut prendre l'objet » (*ibid.,* p. 171). L'action entraîne pour un « objet » le passage linéaire, par « un processus », d'un état initial A à un final B (le but à atteindre). Ce « processus » suppose donc une action parfaitement rationnelle, contrôlée et contrôlable.

Dans une situation de travail, pour un enseignant, le but à atteindre, à condition qu'il ait été clairement identifié par le maître de la classe, serait que les élèves (chaque élève ?) s'approprient les savoirs en jeu dans la séance considérée. Mais comment constater cet état final? Problème d'autant plus complexe à résoudre que dans l'enseignement, le « but à atteindre » peut être à des échéances plus ou moins lointaines : la fin d'une séquence d'enseignement, d'une année scolaire, d'un cycle, etc.. De même, comment l'enseignant peut-il s'assurer de « l'état initial » de son objet de travail et du contrôle du « processus » quand on connaît la complexité des processus d'apprentissages chez les élèves?

Etudier la pratique enseignante, dans ce cadre, amène à privilégier le travail de conception des situations d'enseignement-apprentissage. Ce qui se fait en classe est alors

l'application de cette planification. Une telle approche conduit à porter un regard normatif sur la pratique enseignante. Dans ce cadre la pratique est conçue comme une action rationnelle, conduite par un acteur, l'enseignant, qui met rationnellement en application ce qu'il a méticuleusement planifié. Le moment, le lieu et l'« objet » du travail n'ayant pas d'incidence sur le déroulement du « processus » qui serait toujours contrôlé pour atteindre le but fixé. On retrouve, par cette approche de la pratique, le modèle de « l'enseignant ingénieur, technologue », modèle qui s'inscrit plus généralement dans la logique de « la science appliquée».

Une telle conceptualisation de la pratique peut faire l'objet d'une double critique. L'une s'appuie sur la critique de la rationalité de l'acteur et de l'action que suppose l'approche « théorie / pratique ». L'autre peut être fondée sur les recherches de D.A. Schön, qui à partir de travaux empiriques, remet en cause la pertinence du modèle de « la science appliquée » pour penser l'action d'un professionnel.

Comme l'écrivent Lenoir et Vanhulle « on ne peut plus soutenir que la pratique enseignante est une action exclusivement rationnelle et normative » (Lenoir & Vanhulle, 2006, p. 216). Ainsi, la pratique enseignante s'inscrit, « dans un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase préactive » (*ibid.*, p. 217).

Les auteurs envisagent une longue liste de conditions qu'il faudrait remplir pour que la pratique puisse être considérée comme une action rationnelle. Une des dernières porte sur le sens donné à la situation de classe ; pour que l'action soit rationnelle il faudrait que l'enseignant et les élèves en partagent la signification.

« L'action serait rationnelle si l'interaction sociale qui s'établit est également rationnelle, ce qui requerrait pour le moins que les élèves soient sur la même longueur d'onde que l'enseignant et qu'ils adoptent une compréhension identique des fins énoncées, des moyens proposés et mis en œuvre, de la situation de départ retenue, des effets anticipés etc. » (*ibid.*, p. 217). Dès lors, « il devient clair que le recours à une action idéalement rationnelle s'avère illusoire dans le champ de l'interaction sociale que constitue la relation enseignement-apprentissage » (*ibid.*, p. 218). La pratique enseignante ne peut donc pas être pensée comme une simple mise en œuvre mécanique et linéaire de choix, de décisions, etc., qui l'auraient précédée.

Selon D. A. Schön, le modèle de « la science appliquée », directement issu du Positivisme développé à partir du XIXe siècle par A. Comte, a été très prégnant aux Etats-Unis jusque dans les années 1970. Il a « fortement influencé notre opinion autant sur les professions que sur les relations institutionnelles entre la recherche, l'éducation et la pratique professionnelle » (Schön, 1994, p. 45). Dans la sociologie anglo-saxonne des professions, ce modèle est en arrière plan de l'opposition entre « profession » et « métier ». Le métier, « c'est l'antithèse d'une profession, parce qu'il est basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle » (*ibid.*, p. 46), alors que la profession repose sur « un savoir systématique fondamental [qui est] spécialisé, bien balisé, scientifique et standardisé » (*ibid.*, p. 48). Ce savoir est déterminant pour une activité professionnelle définie comme « une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques » (*ibid.*, p. 45).

Ce modèle institue une séparation entre ceux « qui cherchent » et ceux qui « appliquent ». Séparation qui est aussi hiérarchique ; « les chercheurs sont censés mettre à la disposition des praticiens les sciences fondamentales et appliquées. Ceux-là en tireront des techniques de diagnostic et de résolution de problèmes. De leur côté, les praticiens sont censés alimenter en problèmes les chercheurs qui, eux, pourront les étudier et vérifier l'utilité de leurs résultats. Le rôle du chercheur est distinct de celui du praticien et généralement on estime qu'il est plus important » (*ibid.*, p. 50-51).

Les travaux empiriques que conduit Schön l'amène à remettre en cause le modèle de la science appliquée. Dans ce modèle, « la pratique professionnelle est un processus de *résolution* de problèmes » mais « on met de côté la façon de le poser, c'est-à-dire le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines » (*ibid.*, p. 66).

Dans le monde du travail actuel, tel que Schön l'analyse à partir de quelques études de cas, le modèle de la science appliquée trouve rapidement ses limites. Ainsi, « même quand on a bien posé un problème, il peut arriver qu'il échappe aux catégories des sciences appliquées parce qu'il se présente comme singulier et instable » (*ibid.*, p. 66).

Face à « un cas spécial », c'est-à-dire qu'on ne peut « classer dans aucune des catégories connues en théorie appliquée » (*ibid.*, p. 67), lorsque les praticiens trouvent des

solutions, « c'est par une sorte de recherche qui sort du modèle de la science appliquée » (*ibid.*, p. 67).

Dans la mesure où ce modèle ne « peut expliquer la compétence pratique dans les situations « divergentes » », il faut l'abandonner et rechercher « à sa place une épistémologie de l'agir professionnel qui soit implicite dans le processus artistique et intuitif et que certains praticiens font intervenir face à des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (*ibid.*, p. 75).

Le « modèle de la science appliquée » ne permet plus de rendre compte de l'activité professionnelle dans des situations de travail marquées par la complexité, l'incertitude et la singularité. Ce constat conduit Schön à formaliser les notions de réflexion en cours d'action et de réflexion sur l'action.

Cette remise en cause du « paradigme théorie / pratique » suscite des travaux de recherches qui vont proposer d'autres modèles de conceptualisation de la pratique. Ainsi, depuis une dizaine d'années, comme le soulignent Barbier et Durand, dans les disciplines qui s'intéressent aux pratiques professionnelles, « le paradigme théorie / pratique, n'est plus le seul modèle » (Barbier & Durand, 2003, p. 100). L'« entrée par l'activité » semble s'imposer.

1.2 Une « entrée par l'activité », les « approches situées » de la pratique

Selon Barbier et Durand, on assiste dans de nombreux domaines de recherche à « une tendance à doublement re-définir les démarches de recherche en terme d'activité : a) est revendiquée une activité de compréhension ou d'analyse – et non pas une science ; b) qui, à la fois, a pour objet et accompagne une activité professionnelle et sociale conçue comme historiquement et spatialement située » (*ibid.*, p. 100). Cette tendance serait à mettre en relation avec une nouvelle culture de pensée qui participe d'une évolution générale des sociétés. Ainsi selon ces auteurs, « tout se passe comme si l'intérêt actuel pour l'activité s'inscrivait dans un mouvement plus large de développement des activités de gestion de l'ensemble des activités, qui font parler quelquefois de professionnalisation de l'ensemble de la société » (*ibid.*, p. 111).

Au-delà des divergences qui naissent au sein des différentes disciplines scientifiques qui se sont emparées de cette entrée pour étudier des pratiques professionnelles, ces deux auteurs soulignent que cette évolution a été à l'origine « d'une indiscutable créativité

théorique et méthodologique » qui aboutit « à une appréhension renouvelée des pratiques sociales » (*ibid.*, p. 102). Pratiques sociales qui sont le plus souvent appréhendées aujourd'hui dans le cadre de l'analyse de l'activité, dont un des courants est qualifié d' « approches situées ».

Dans l'article *L'action située dans le développement de l'activité*, Pascal Beguin et Yves Clot (2004) présentent les différents courants de l'action située. Cette présentation peut contribuer à nourrir notre réflexion. Ils rappellent tout d'abord, que « L'objectif des courants situés de la cognition et de l'action est de fournir une théorie de l'organisation de l'action, et non de caractériser un type particulier d'action. Plus spécifiquement, les débats portent sur les rapports de détermination entre le sujet et la situation, entre l'interne et l'externe : où faut-il situer l'organisation de l'action ? » (Beguin & Clot, 2004, p. 36). Deux courants principaux apportent des réponses à cette question.

L'approche interactionniste

Ce courant est fortement influencé par les apports théoriques de Lucy Suchman contenus dans son ouvrage *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication* publié en 1987. Elle insiste sur les facteurs contextuels pour rendre compte d'une action.

« J'introduis l'expression « action située » pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (Suchman, 1987, traduit et cité par Beguin & Clot, 2004, p. 37).

Dans cette approche, et selon Suchman, l'action effective d'un « agent » ne peut résulter, simplement, de la mise en œuvre d'un plan d'action. L'action ne relève pas d'un processus d'exécution.

« L'agent aura beau tout planifier, envisager les alternatives entre lesquelles choisir à chaque étape, l'accomplissement de l'action ne pourra être la simple exécution d'un plan. Il faudra s'ajuster aux circonstances, traiter les contingences, agir au bon moment en saisissant les occasions favorables » (Beguin & Clot, 2004, p. 37). De fait, selon cette approche, l'action effective « émerge des " circonstances " » (*ibid.*, p. 37).

Une telle approche autorise à penser un écart entre l'action qui pourra avoir été prévue et l'action effective produite dans le contexte de l'exercice professionnel. Aussi, dans cette perspective, ce que fait effectivement un enseignant ne peut être saisi exclusivement à partir de prescriptions officielles, voire des préparations, aussi minutieuses soient-elles, qu'il aurait réalisées.

L'approche écologique

D'autres courants de l'action située « s'inscrivent dans une perspective qu'on peut qualifier d'écologique, dans la mesure où une partie des tâches [en particulier des tâches cognitives, ce qui peut conduire à parler non plus d'action située, mais de cognition située (Conein & Jacopin, 1994)] est reportée sur l'environnement. L'approche écologique est issue d'un ensemble de doutes sur la validité des situations expérimentales pour rendre compte de la pensée dans les situations de la vie quotidienne » (*ibid.*, p. 38).

Dans cette approche, « une partie de l'organisation de l'action est prise en charge par l'environnement » (*ibid.*, p. 39). L'action et l'environnement sont en étroite relation. Deux alternatives sont possibles, soit l'environnement « modèle » l'action d'un individu, voire la rend impossible : « On peut chercher dans l'environnement les éléments qui orientent et structurent l'action du sujet », soit l'individu tire profit de l'environnement pour agir, on peut chercher « comment l'environnement est exploité par le sujet » (*ibid.*, p. 39).

Une relation plus forte, entre l'individu et l'environnement, est envisagée dans le cas des experts, qui « asservissent » leur environnement, c'est « une manière de le préparer et de le structurer » (*ibid.*, p.40). Cet « asservissement » de l'environnement rend plus facile l'accomplissement de la tâche. Dans cette perspective l'action n'est plus un tout homogène, « une partie de l'action consiste à atteindre le but, alors qu'une autre partie organise l'environnement pour l'adapter à l'action » (*ibid.*, p. 40).

Selon cette approche, l'action d'un enseignant, dans sa classe, serait le résultat, d'une part, d'une prise d'information sur l'environnement, et, d'autre par, du jeu des contraintes que cet environnement fait peser sur son action. De plus, l'action de l'enseignant pourrait combiner à des degrés divers ce qui relève de l'«asservissement » de l'environnement, et ce qui relève de l'accomplissement proprement dit de la tâche.

De telles approches, parce qu'elles invitent à penser l'action non exclusivement déterminée par l'individu et mettent en évidence le contexte, l'environnement matériel et social, ne sont pas sans intérêt pour notre recherche. Toutefois, il faut également prendre

en compte la limite de l'approche située qui, comme le souligne Béguin et Clot à « tendance à séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule, à y chercher le contrôle de l'action, tant dans ses contenus que dans sa réalisation » (*ibid.*, p. 43).

1.3 L'activité professionnelle dans le cadre de l'analyse du travail

L'analyse du travail s'est développée, dans d'autres contextes professionnels que celui de l'enseignement, à partir des apports théoriques et méthodologiques de la psychologie du travail et de l'ergonomie. Ces deux disciplines prennent comme objet de recherche l'activité. C'est à partir de cette « entrée activité » qu'elles abordent le travail. L'intérêt porté à l'activité ne signifie pas pour autant que seul « celui qui agit » soit objet d'attention. L'analyse du travail prend aussi en compte, d'une part, ce à quoi l'activité répond et, d'autre part, le contexte (matériel et social) dans lequel elle se déroule.

Dans un premier temps nous aborderons la distinction fondamentale, et quasi fondatrice de l'ergonomie, entre la tâche et l'activité. Nous présenterons ensuite les notions de métier, de genre et de style, telles qu'elles ont été construites par Y.Clot et de son équipe dans le cadre du CNAM. Propositions théoriques qui invitent à dépasser la description traditionnelle du travail entre prescrit et réalisé.

Travail, tâche et activité

Partant de l'analyse des situations de travail dans différents champs professionnels et des contraintes qu'elles imposent aux « sujets », l'ergonomie et la psychologie du travail ont formalisé la distinction entre la tâche et l'activité.

Dans la tradition francophone de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Leplat & Hoc, 1983), la tâche est « ce qui doit être fait ». Elle relève de la prescription. L'activité quant à elle correspond à « ce qui se fait ». Selon R. Amigues ce concept d'activité a été élaboré pour « poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (Amigues, 2003, p. 8).

A partir des travaux de recherche qu'ils ont menés, Y.Clot et son équipe suggèrent de dépasser cette « définition » de l'activité en proposant d'aller au-delà. Ainsi, la notion d'activité ne se limite plus à « ce qui se fait », dans la mesure où, « ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour» (Clot, Fernandez & Scheller, 2000, p. 2).

Cette approche de l'activité réalisée, pensée comme actualisation dans la situation de travail de différents possibles, à comme conséquence théorique d'élargir la notion de réel de l'activité qui correspond aussi à « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (*ibid.*, p. 2).

Cette position théorique conduit à préciser le couple travail prescrit / travail réel, en ajoutant la notion de travail réalisé. La notion de travail réel renvoie, dans le cadre d'une situation de travail, à l'ensemble des possibles. La notion de travail réalisé sera utilisée pour désigner l'actualisation, par un sujet, d'un possible dans une situation de travail donnée.

La tradition de l'analyse du travail identifie et pense l'écart entre ce qui relève du prescrit et ce qui relève du réel. Cela pourrait conduire à envisager la tâche et l'activité, comme deux termes séparés, « d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle ; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité » (Clot & Faïta, 2000, p. 7-8). Une prise en compte trop superficielle de cet écart pourrait conduire à porter un regard normatif sur les pratiques professionnelles, à voir dans l'écart « défaut, incompréhension, incompétence, formation insuffisante » (Amigues, 2003, p. 9). Or, la conceptualisation de l'activité proposée en ergonomie et en psychologie du travail permet de voir, non plus un écart mais des « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (*ibid.*, p. 9) et de fait, d'éviter le regard normatif.

Cette réflexion sur le concept d'activité se trouve prolongée dans le cadre de la conceptualisation du métier proposée par Y.Clot.

Métier, genre et style

Selon Y. Clot, un métier « n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus, selon nous, une profession » (Clot, 2007, p. 86). Il propose de définir le métier comme, « une discordance créatrice – ou destructrice – entre les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale. Le métier au sens nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel* et *impersonnel* » (*ibid.*, p. 86).

Clot précise ensuite le sens qu'il donne à ces différentes instances. Les deux premières sont très liées. « Personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire l'activité perd son sens, c'est pourquoi, action située, adressée et, en un sens, non réitérable » (*ibid.*, p. 86).

Le métier est l'affaire d'un individu confronté à des situations de travail singulières, par exemple l'enseignant dans sa classe. Mais sans « destinataire » l'activité professionnelle n'a pas de sens, l'enseignement sans les élèves de la classe n'a pas de sens. Clot apporte également l'idée que l'action d'un professionnel, pour nous de l'enseignant dans sa classe, dans la mesure où elle est située et adressée, ne se répète pas à l'identique, elle est « non réitérable ».

Le métier est « transpersonnel puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre » (*ibid.*, p. 86). Tout métier comporte donc une dimension collective, une histoire collective dont chaque « praticien » est dépositaire, « l'histoire transpersonnelle du métier que chacun porte en soi est l'objet du " métier au carré " » (Ibid, p. 86). L'histoire collective est aussi une mémoire dans le sens où elle fournit des ressources pour l'action, elle « dessine la palette des gestes possibles et impossibles, fixe les frontières mouvantes du métier dans une sorte de clavier de sous-entendus sur lequel chacun peut jouer ; non seulement en choisissant tel geste mais aussi en élaguant tel autre » (*ibid.*, p. 86).

Le métier est impersonnel, « cette fois sous l'angle de la tâche ou de la fonction définie. Cette dernière est, dans l'architecture de l'activité d'un travailleur, ce qui est nécessairement le plus décontextualisé. Mais, du coup, elle est justement ce qui tient le métier au-delà de chaque situation particulière, cristallisé dans l'organisation ou l'institution » (*ibid.*, p. 86). Ainsi, la prescription est-elle « vitale » pour le métier, au-delà des partitions individuelles que peuvent jouer les « sujets », c'est la prescription qui assure la permanence du métier, c'est elle qui au-delà de la diversité des situations de travail toujours singulières et contingentes, confère au métier son unité. « Le métier passe donc aussi par la tâche prescrite. C'est elle qui le retient en le codifiant, loin de l'activité effective, comme modèle refroidi à décongeler par chacun et par tous, face au réel, à l'aide des attendus de l'histoire commune » (*ibid.*, p. 86). Toute analyse de situations de travail ne peut se passer d'une prise en compte du travail prescrit.

Les notions de genre et de style permettent à Clot et Fäita de conceptualiser la prise en charge à la fois collective et individuelle d'un métier.

C'est entre le travail prescrit et le travail réel, que ces auteurs installent le genre : « il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (Clot & Faïta, 2000, p. 9).

A partir de la notion de « genre » proposée par M. Bakhtine, dans un autre contexte pour penser les activités langagières, Clot et Faïta définissent le « genre profesionnel » comme « la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ». Le genre est aussi « ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme " un mot de passe " connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » et ils ajoutent qu'« on pourrait écrire qu'il est " l'âme sociale " de l'activité » (*ibid.*, p. 11). Le genre tel qu'il est défini, est la dimension *transpersonnelle* du métier.

Pour le praticien, le genre est une mémoire impersonnelle et collective. Dans un milieu de travail donné – l'enseignement dans notre cas – cette mémoire sociale constitue « un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus » (*ibid.*, p. 12) ; c'est ce qu'il est possible de faire ou ce qu'il n'est pas concevable de faire lorsqu'on est « du métier ». Cette histoire fixe « les attendus du genre », qui « permettent de supporter – à tous les sens du terme – les inattendus du réel » (*ibid.*, p. 13). Le genre est donc, « un stock de " mises en actes ", de " mises en mots ", mais aussi de conceptualisations pragmatiques, prêts à servir », « un ensemble de conventions d'action pour agir », qui « sont à la fois des contraintes et des ressources » (*ibid.*, p. 13) pour l'individu dans son milieu professionnel.

Le genre joue un rôle clé dans l'exercice d'un métier. Sans l'existence d'un « genre professionnel », alors l'exercice individuel du métier devient difficile, « sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une " chute " du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail » (*ibid.*, p. 9). De même, la déstabilisation du genre

professionnel complique l'exercice du métier, « l'existence de ces genres, […] , est extrêmement malmenée dans les organisations contemporaines. […]. L'exercice des métiers s'en voit considérablement compliqué, impossible qu'il est alors de s'accorder sur des obligations partagées pour travailler, impossible de " s'entendre " » (*ibid.*, p. 13).

Les genres professionnels peuvent être considérés comme une norme dans les milieux professionnels considérés qui fixent le champ des possibles dans l'exercice d'un métier : « Ils marquent l'appartenance à un groupe et orientent l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné » (*ibid.*, p. 14). Ils sont aussi, pour l'individu au travail, ce qui permet de juger de la pertinence de leur action. « C'est à travers lui que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action » (*ibid.* p. 14).

Le genre professionnel organise les attributions et les obligations d'un groupe professionnel donné à un moment de son histoire au-delà de la subjectivité des individus qui les assument. En cela, il définit, pour un individu engagé dans une activité professionnelle, le champ des possibles ; c'est le « diapason professionnel » selon la formule de Clot et Faïta. Dans cette perspective, on peut se demander si les transformations des contextes professionnels des enseignants du premier degré présentées précédemment ne sont pas à l'origine d'une désorganisation du genre professionnel « enseignant à l'école élémentaire », ce qui mettrait aujourd'hui chaque enseignant face à une situation difficile dans le quotidien de la classe. Comment dans le quotidien de la classe, le métier (dans le sens où le définit Y. Clot) est-il mis en œuvre ?

Pour penser cette dimension subjective du métier, sa mise en œuvre dans le quotidien du travail, Y. Clot et D. Faïta proposent la notion de « style ».

Ainsi, c'est dans le quotidien de l'action professionnelle, dans les tensions entre la tâche et la situation de travail vécue par l'individu que se construit le style. Si le genre professionnel est collectif, le style est l'instance personnelle du métier. Il est constitué de retouches et d'ajustements opérés par un individu pour faire face aux exigences de l'action, « chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action » (*ibid.*, p. 15).

Par l'individu, dans la situation de travail, le style donne corps au genre qu'il incarne et qu'il contribue également à forger. Il n'y a donc pas une opposition entre le genre et le style mais au contraire une étroite dépendance et une réélaboration permanente de l'un et de l'autre, de l'un par l'autre, « le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, il sont toujours inachevés. Même si le genre est réitérable dans chaque situation de travail, il ne prend sa forme achevée que dans les traits particuliers, contingents, uniques et non réitérables qui définissent chaque situation vécue » (*ibid.*, p. 15).

Dans cette perspective chaque individu est détenteur de la dimension collective du métier qu'il exerce, c'est le genre professionnel. C'est ce qui fait que l'on pourra dire qu'il est du métier. Dans la situation de travail, le style est la façon dont l'individu interprète le genre. On dira de lui qu'il fait le métier. Puisque les styles sont des variations sur une partition commune, il semble possible à partir de la caractérisation de ces derniers de contribuer à une mise en lumière du genre professionnel pour une activité donnée.

Ces différentes conceptualisations des pratiques professionnelles ont généralement été élaborées dans des champs professionnels autres que celui de l'enseignement. Toutefois, c'est dans ces conceptualisations que les chercheurs qui prennent pour objet d'étude les pratiques enseignantes puisent bien souvent leurs référents théoriques. Ces emprunts à des horizons différents contribuent à structurer différents courants de recherche qui conduisent à des approches différentes des pratiques enseignantes.

2. Les principales approches des pratiques enseignantes

L'attention portée directement ou indirectement aux pratiques enseignantes est relativement ancienne. Cette attention relève d'orientations de recherche différentes. Ainsi, à partir des années 1930, aux Etats-Unis, des recherches sur les enseignants « tentaient de définir le *critère d'efficacité* afin de recruter les meilleurs enseignants » (Bressoux, 2002, p. 10). Travaux dont les résultats se sont avérés « largement inconsistants et sans grande portée pratique et théorique » (*ibid.*, p. 10), et qui ont ouvert la voie à de nouvelles recherches. M. Bru (2002) sans prétendre à une revue exhaustive des travaux sur les pratiques enseignantes, propose de classer les recherches en fonction de l'objectif principal qu'elles poursuivent. Il distingue :

- la recherche des « meilleures pratiques » ;
- la volonté d'étudier les pratiques enseignantes pour agir sur elles ;
- l'étude des pratiques dans (pour) la formation des enseignants ;
- l'étude des pratiques enseignantes dans une visée heuristique.

Chacune de ces catégories n'est pas exclusive des autres. Toutefois, notre travail s'inscrit dans la visée heuristique de l'étude des pratiques enseignantes, même si nous n'excluons pas qu'il puisse aussi contribuer à nourrir la réflexion sur la formation des enseignants de l'Ecole Primaire.

L'un des fondements de la variété des orientations des recherches en sciences de l'éducation portant sur les pratiques, est leur inscription dans différents cadres théoriques.

2.1 Différents paradigmes de référence

Dans la note de synthèse consacrée aux pratiques comme objet d'analyse (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002) les auteurs proposent six paradigmes qui sont autant de « courants de référence » constituant l'arrière-plan théorique des dispositifs d'analyse des pratiques enseignantes : le paradigme historico-culturel ; le paradigme psychanalytique; le paradigme expérimental; le paradigme cognitiviste ; le paradigme socio-constructiviste et le paradigme systémique.

Le paradigme historico-culturel

Dans ce paradigme, « l'analyse des pratiques privilégie le repérage des filiations d'idée et du contexte d'émergence » ; les pratiques « ne sont pas des activités désincarnées, fondées sur une simple logique instrumentale, elles reflètent des visions du monde, des conceptions philosophiques et des déterminismes économiques auxquelles elles sont assujetties » (*ibid.*, p. 141).

Le paradigme psychanalytique

« Le paradigme psychanalytique induit une approche clinique des pratiques. Il ne s'intéresse pas à la construction de savoirs pratiques propres à un corps professionnel, mais au sujet engagé dans la pratique professionnelle » (*ibid.*, p. 141).

Le paradigme expérimental

« le paradigme instrumental s'inscrit dans une logique positiviste. L'ossature réside dans le statut épistémologique des connaissances ramenées au modèle des sciences expérimentales : assertions vérifiées par l'expérience, mais toujours falsifiables » (*ibid.*, p. 142).

Le paradigme cognitiviste

Selon les auteurs, dans ce courant de pensée, deux paradigmes s'opposent : « le paradigme symboliste en sciences cognitives et en intelligence artificielle et le paradigme de l'action et de la cognition située. Ces deux paradigmes reposent sur des conceptions radicalement différentes de la cognition et des instances de contrôle de l'action » (*ibid.*, p. 143).

Le paradigme socio-constructiviste

« Le paradigme constructiviste admet que l'interaction permanente entre les individus et les objets de son environnement permet de construire les connaissances » (*ibid.*, p. 144). Surtout présent dans des dispositifs d'analyse de pratiques en formation, « le paradigme socio-constructiviste influence aussi les dispositifs de recherche sur les pratiques, principalement dans les travaux de didactique qui les étudient. Ici le socio-constructivisme est utilisé en tant que théorie d'apprentissage de référence (des élèves) pour interroger les conditions didactiques mises en œuvre par l'enseignant » (*ibid.*, p. 145). Il y a là un risque pour le chercheur qui consisterait à ne juger recevables que les pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans ce paradigme. Or, comme le souligne par ailleurs M. Bru, le socio-constructivisme ne doit pas être considéré comme le seul référent pertinent pour aborder la question des pratiques enseignantes, « le chercheur ne doit écarter *a priori* aucune forme d'enseignement » (Bru, 2004, p. 289).

Le paradigme systémique

Influencée par la théorie systémique, cette « approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement grâce à ses fonctions » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 145). Les formes de mobilisation de ce paradigme dans les sciences de l'éducation sont variées, mais nous retenons surtout que l'approche systémique en sciences

de l'éducation a permis, par exemple, à J.F. Marcel (2002) de décrire le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire.

Quatre paradigmes ont plus particulièrement influencé notre réflexion sur les pratiques enseignantes. Le tableau ci-dessous se propose de reprendre ces paradigmes et de présenter ce que nous en avons retenu pour notre travail.

Quatre paradigmes

Paradigmes	Aspects pris en compte pour notre recherche
Le paradigme historico-culturel	les pratiques ne sont pas des activités désincarnées, fondées sur une simple logique instrumentale.
Le paradigme psychanalytique	L'approche clinique de l'activité d'un enseignant
Le paradigme socio-constructiviste	Il peut constituer une théorie d'apprentissage de référence (des élèves) pour interroger les conditions didactiques mises en œuvre par l'enseignant.
Le paradigme systémique	l'objet étudié (les pratiques enseignantes) est considéré comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée.

Ces différents paradigmes sont plus ou moins présents dans les grands courants qui structurent les approches de la pratique enseignante.

2.2 Les premières approches de la pratique enseignante

Sans que cela constitue des « catégories » indépassables, dans la mesure où l'on constate des porosités entre chacune d'entre elles, il est possible de rattacher les travaux de recherche sur les pratiques enseignantes à trois grands courants (Bressoux, 2002 ; Amigues, 2003 ; Paquay, 2004). Nous présentons tout d'abord, les deux premiers courants : l'approche comportementaliste et l'approche cognitive, avant d'aborder le courant auquel se référent aujourd'hui une majorité des recherches qui prennent les pratiques enseignantes comme objet d'étude.

L'approche comportementaliste

Dans ce courant, « les pratiques enseignantes se caractérisent d'abord par les comportements de l'enseignant: Que fait l'enseignant ? Quels sont ses comportements observables » (Paquay, 2004, p. 268). C'est dans cette approche qu'ont été développées des recherches sur les pratiques enseignantes qualifiées de recherches « pocessus-produit ». Dans cette perspective, l'objectif est d'évaluer l'efficacité d'un enseignant, « en étudiant

les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (les processus) d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part » (Doyle, cité par Bru, 2002, p. 64).

Bien souvent guidées par le « mythe du bon professeur » (Amigues, 2003, p. 7), ces recherches présentent plusieurs limites. Notamment, elles « ne rendent pas compte de certains phénomènes « en particulier comment expliquer que le même comportement du maître puisse avoir des effets différents d'un élève à l'autre » (Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Robert, 1999, p. 98). L. Paquay ajoute qu'elles « arrachent les comportements à leur contexte et perdent par-là une source importante de production de sens de ces comportements » (Paquay, 2004, p. 268).

D'une façon plus générale les critiques faites à cette approche mettent en évidence « l'impasse de l'illusion scientiste », vision d'un « enseignement aux résultats infaillibles car fondé sur les résultats de la science » (Bru, 2002, p. 64) ; vision inscrite dans le « modèle de la science appliquée » dont Schön (1994) a fait la critique. Malgré tout, comme le souligne P. Bressoux, « le courant processus-produit est le premier qui ait conduit les chercheurs à pénétrer dans la classe et tenté une véritable investigation scientifique de l'enseignement » (Bressoux, 2002, p. 10). Ce courant a également mis en avant les interactions maître-élèves, « même si l'action professorale était conçue comme largement asservie aux performances des élèves » (Amigues, 2003, p. 6).

L'approche cognitiviste

Dans cette approche, l'activité d'enseignement est définie comme « une activité de traitement de l'information qui place la délibération au centre de cette dernière » (Paquay, 2004, p. 268). L'enseignant est considéré, comme « un décideur plus ou moins rationnel » (*ibid.*, 2004, p. 268). On peut considérer que les travaux de F.V. Tochon (1993) relatifs à « la pensée enseignante » sont particulièrement représentatifs de ce courant. Dans cette perspective, l'action de l'enseignant est essentiellement saisie à partir de sa planification, des décisions qu'il prend et de l'évaluation de cette action. Selon F.V Tochon dans la situation de classe, l'enseignant est confronté à de nombreux « stimuli de l'environnement ». Il doit « déterminer dans une adaptation continuelle au terrain quelles sont les informations qu'il / elle va retenir comme pertinentes pour leur donner réponse et poursuivre son action, quelles sont celles qui vont contribuer au bon déroulement de la leçon, à sa moindre perturbation, à la ligne directrice fondamentale qu'il / elle s'est fixé(e)

en matière de transmission des contenus » (Tochon, 1993, p. 37). C'est l'horizon à atteindre, le cap à tenir « la ligne directrice » qui permet à l'enseignant de « filtrer » les informations. Ce cap, a été élaboré lors de la phase de préparation. L'activité de l'enseignant est alors définie comme ce qui « unifie en un modèle la pensée, l'action et son contexte » (*ibid.*, p. 45).

L'intérêt de cette approche est d'avoir montré « que la conduite de l'enseignant en classe est largement déterminée par ses cognitions (représentations, croyances, conceptions, scripts, etc.). Toutefois, la plupart des études menées selon cette approche, « ont négligé l'étude des aspects sociaux et affectifs qui colorent l'activité cognitive de l'enseignant et se sont désintéressées du contexte de l'activité » (Paquay, 2004, p. 268).

2.3 Des approches dominantes de la pratique enseignante

C'est bien souvent en réaction aux recherches « processus-produit » qu'ont été développées les approches interactionnistes des pratiques enseignantes. C'est dans ce type d'approches, aujourd'hui dominant, que s'est développé le courant de l'action située qui « inspire de plus en plus souvent les travaux de recherche sur l'enseignement » (*ibid.*, p. 268).

Dans le champ de l'enseignement, ce courant conduit à privilégier la situation comme élément structurant la pratique et a fortement minoré l'influence d'autres éléments. C'est la situation qui détermine la pratique ; « l'activité en situation n'est pas calculée par un acteur rationnel » (*ibid.*, p. 269). C'est dans le contexte de l'activité professionnelle que se structure la pratique de l'enseignant, ainsi « l'organisation de l'activité des enseignants est définie, non principalement par les objectifs généraux de l'éducation ou les planifications des " leçons " qu'ils effectuent mais par les éléments émergents de l'interaction entre eux et les élèves, dans le contexte de la classe » (*ibid.*, p. 269-270). Sans s'inscrire totalement dans le courant de l'action située, de nombreuses recherches actuelles s'inscrivent dans ces approches interactionnistes qui invitent à prendre en compte différents contextes pour aborder l'étude de la pratique enseignante. Ainsi, M. Bru utilise l'expression de « pratique en contextes (pratiques contextualisée et contextualisatrices) et non de pratique située », pour éviter de faire du « situationisme » (Bru, 2002, p. 69).

Dans ce courant, M. Altet (2002) définit la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p. 85). Cette définition marque le passage du collectif suggéré par le singulier du mot pratique, à l'individu. La pratique est ici considérée comme un attribut d'une personne au travail. Dans ce sens, il est légitime de chercher à décrire, analyser et comprendre la pratique effective d'un enseignant.

A cette définition elle ajoute une autre signification à la pratique. Si la pratique se rapporte au « faire », elle ne se limite pas à « l'ensemble des actes observables, actions, réactions » (*ibid.*, p. 85). La pratique, c'est aussi, « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle telle qu'elle est définie par un groupe professionnel en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes » (Ibid, p. 86).

Toujours selon M. Altet, « la pratique professionnelle peut être aussi définie comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés et compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2000, p. 33). Une telle définition ne limite pas la pratique de l'enseignant à ce qu'il fait ; elle fait de la pratique – objet complexe – la mise en actes d'une professionnalité dans un contexte professionnel singulier. En ce sens il est bien possible d'inférer de l'analyse de la pratique d'un enseignant, des caractéristiques de sa professionnalité.

Différentes recherches, se rattachant à ce courant ont mis en évidence les éléments organisateurs de la pratique enseignante : les variables d'action (Bru 1994), les dimensions de la pratique (Altet, 2002), les variables organisatrices (Casalfiore, 2002).

Marc Bru, distingue trois grandes catégories de variables de l'action de l'enseignant:
« les *variables de structuration des contenus* (transposition didactique, opérationalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus)
les *variables processuelles* (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation)
les *variables relatives au dispositif* (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés » (Bru, 1994, p. 106).

A ces trois catégories de variables Marc Bru ajoute le jeu des processus de contextualisation dans l'organisation de la pratique enseignante :
« La *contextualistion interne* : les différentes composantes de la pratique (didactiques, d'organisation et de processus) forment un système dynamique.

La *contextualisation temporelle* : le profil de la pratique en un temps « T » s'inscrit dans la temporalité des différentes séances d'enseignement-apprentissage.
La *contextualisation externe* : il s'agit des rapports avec le contexte proximal ou plus lointain dans le temps et dans l'espace (cadre réglementaire ; contraintes et ressources ; rapports avec les parents, etc.) » (Bru, 2002, p. 69).

Pour M. Altet (2002) cinq dimensions structurent la pratique enseignante : la dimension épistémique, la dimension pédagogique, la dimension didactique, la dimension psychologique et la dimension sociale.

Reprenant les travaux de Durand, Casalfiore (2002) identifie « huit variables susceptibles d'intervenir dans la structuration de l'activité des enseignants en classe :

- la discipline en classe, qui concerne l'obéissance des élèves aux règles de bienséance ;
- l'organisation de la classe, qui a trait aux questions liées à la coordination des interactions et à l'aménagement de l'environnement ;
- l'attention des élèves, qui renvoie à la vigilance des élèves vis-à-vis de ce qui se passe en classe ;
- l'intérêt des élèves, qui concerne la préoccupation qu'ont les élèves pour ce qui se passe en classe. Plus que l'élève attentif, l'élève intéressé se montre concerné par les événements de la classe ;
- le travail des élèves, ou l'exécution des tâches proposées ;
- la co-opération, qui a trait à l'engagement actif, quasi émotionnel, des élèves dans les activités scolaires ;
- l'acquisition de la matière par les élèves, qui renvoie au processus d'acquisition lui-même et aux résultats obtenus par les élèves compte tenu du programme en cours ;
- le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe, qui concerne plus les éclairages nouveaux dont bénéficient les élèves que les résultats qu'ils produisent » (Casalfiore, 2002, p. 76-77).

A partir de ces huit variables, une classification en trois composantes de la pratique enseignante est proposée :
« La composante " ordre dans la classe " : discipline, organisation, attention des élèves.
La composante " matière à enseigner " : travail des élèves ; acquisition de la matière.
La composante " engagement des élèves dans la tâche scolaire " : intérêt des élèves, co-opération, sens accordé par les élèves à ce qui se fait dans la classe » (*ibid.*, p. 77).

C’est également dans cette approche que différents concepts ont été élaborés pour analyser la pratique enseignante dans sa complexité.

Poursuivant les travaux de M. Bru, J. F. Marcel propose le concept de contextualisation qui « s’inscrit dans le courant théorique de l’approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système enseignement / apprentissage dit des interactions en contexte» (Marcel, 2002, p. 103). Dans ce cadre les « processus de contextualisation » désignent « les interactions enseignant / contexte en cours d’action » (*ibid.*, p. 103). Dans la mesure où ce terme « concerne de manière interdépendante les trois niveaux : le niveau théorique (l’approche systémique), le niveau méthodologique (la nécessité d’une double lecture, le contexte pour l’enseignant, le contexte pour le chercheur) et le niveau empirique (le repérage des processus de contextualisation) », il peut être considéré comme « un instrument intellectuel ayant vocation à appréhender le réel » (*ibid.*, p. 104).

Le recours à ce concept pour étudier les pratiques enseignantes inscrit celles-ci dans plusieurs dimensions, d’une part, dans la classe, et, d’autre part, dans l’école. L’ensemble de ces pratiques professionnelles, à la fois individuelles et collectives, constitue pour un enseignant de l’école primaire, le système des pratiques professionnelles de l’enseignant du primaire (SPPEP) (*ibid.*, p.5). Dans ce système, les différentes catégories de pratiques professionnelles sont des sous-systèmes d’un système général : le SPPEP. Cela conduit à distinguer les pratiques enseignantes, expression générique, de la pratique d’enseignement qui serait un sous-système, une facette de la pratique enseignante.

Dans un autre contexte, Y. Lenoir propose le concept d’intervention éducative. Concept qui permet « d’approcher la pratique dans ses différentes phases, de mettre en évidence le rapport interactif entre les élèves et entre ceux-ci et l’enseignant, de souligner la fonction médiatrice centrale de l’enseignant agissant sur le rapport d’apprentissage qui s’établit entre les élèves et les objets de savoir, et de souligner la multiréférentialité de la pratique enseignante » (Lenoir & Vanhulle, 2006, p. 229). Ce concept place au centre d’un système d’interactions les *perspectives opérationnelles*, c'est-à-dire l’effectuation : anticipée (préaction) ; en classe (interaction) ; après la classe (postaction), et dix dimensions organisatrices : dimensions contextuelles ; dimensions épistémologiques ; dimensions curriculaires ; dimensions didactiques ; dimensions historiques ; dimensions

médiatrices ; dimensions psychopédagogiques ; dimensions organisationnelles ; dimensions socio-affectives et les dimensions morales et éthiques.

Ces recherches menées dans le courant interactionniste mettent toutes en avant, avec parfois des formulations différentes, la complexité de l'objet « pratique enseignante ». Complexité qui tient à la volonté de prendre en compte dans le même temps, d'une part, l'acteur enseignant, et, d'autre part, la pluralité des contextes et des temporalités dans lesquels s'actualise son action. Ainsi, le chercheur qui prend pour objet de recherche la pratique enseignante et qui tente de la saisir comme un tout, doit se confronter à sa complexité et ce, quel que soit le niveau d'analyse adopté, « quel que soit le grain choisi, et au-delà de l'illusion que le découpage en micro-séquences simplifierait l'analyse, la complexité se retrouve pleine et entière. Chaque unité contient à nouveau le tout et notamment témoigne de la même complexité à l'œuvre et de la même imbrication des dimensions » (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004, p. 81).

Les approches interactionnistes de la pratique enseignante nous ont permis de mieux cerner notre objet de recherche. Elles nous amènent à définir la pratique, pour un enseignant, comme un ensemble d'activités. Nous dirons que ces activités sont situées dans un cadre, institutionnel, spatial (une école, une classe), et, temporel (séance, séquence, année, cycle etc.). Enfin, nous retenons que cette activité est complexe et structurée par de nombreuses dimensions, et qu'elle s'inscrit dans des histoires collectives et individuelles. En relation avec cette définition, les pratiques enseignantes doivent être analysées comme des systèmes complexes et multidimensionnels et ce quel que soit le grain d'analyse. Nous considérons que la notion de pratique(s) enseignante(s) doit être réservée pour qualifier l'ensemble des diverses activités professionnelles menées par un enseignant. Dans cet ensemble, nous utilisons la notion de pratiques d'enseignement pour désigner ce que l'enseignant est conduit à faire pour préparer, mettre en œuvre, et, évaluer, des situations d'enseignement-apprentissage.

Notre travail de recherche prend donc, tout particulièrement, comme objet d'analyse, les pratiques d'enseignement. C'est à partir de l'analyse de ces pratiques que nous abordons la question plus générale de la professionnalité des enseignants du premier degré.

3. Une approche de la pratique d'enseignement dans le cadre de l'analyse du travail

Une telle approche théorique de la pratique d'enseignement, n'est possible qu'à la condition de considérer l'activité professionnelle enseignante comme un travail, un métier (au sens où Y. Clot le définit) et peut donc être analysée comme tel. Dans ce cadre il sera alors question de l'activité enseignante. Elle est aussi rendue nécessaire par notre volonté de mieux connaître et comprendre le « travail réel » des enseignants.

Ce n'est qu'assez récemment que l'activité professionnelle des enseignants a été pensée comme un travail. Auparavant différentes conceptions, résumées par des expressions telles que « enseigner est un art, une vocation », etc., faisaient obstacle à une analyse de cette activité en tant que travail. Il est possible de considérer que l'ouvrage de Tardif et Lessard (1999) *Le travail enseignant au quotidien*, marque un tournant.

3.1 « L'enseignement comme travail : une réalité négligée » (Tardif & Lessard, 1999)

Alors que depuis les années 1950 les recherches en éducation qui se développent portent sur des objets bien délimités à l'intérieur du champ scolaire : discussion du curriculum, des disciplines et des stratégies pédagogiques, « l'étude de l'enseignement conçu comme travail demeure négligée » (Tardif & Lessard, 1999, p. 12).

De plus, ces deux auteurs reprochent aux recherches d'être fondées sur des « abstractions : la Pédagogie, la Didactique, la Technologie de l'enseignement, la Connaissance, la Cognition, etc., sans prendre en considération des phénomènes comme le temps, le travail des enseignants » (*ibid.*, p. 12). Pour eux, « ce qui est souvent négligé par la recherche en éducation, c'est que l'école tout comme l'industrie, les banques, le système hospitalier ou un service public quelconque, repose en dernier ressort sur le travail accompli par diverses catégories d'agents » (*ibid.*, p. 12).

Après avoir souligné l'impératif, de « toujours situer l'étude de l'enseignement dans le cadre plus large de l'analyse du travail des enseignants» (*ibid.*, p. 12), ils envisagent le travail comme une activité et un statut (pour notre recherche nous retenons le travail comme activité). Il est alors nécessaire de considérer, d'une part, « les structures organisationnelles dans lesquelles se déroule cette activité, structures qui la conditionnent de multiples façons », et, d'autre part, « le déroulement de cette activité, c'est-à-dire les interactions continuelles, au sein du processus de travail concret, entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et les résultats du travail » (*ibid.*, p. 37).

Le travail enseignant est donc défini comme un travail d'interactions humaines ; les situations professionnelles dans lesquelles s'exercent le travail enseignant, sont « des situations sociales, caractérisées par des interactions élémentaires entre des êtres humains » (*ibid.*, p. 320); l'objet de ce travail est pour Tardif et Lessard, les interactions avec les élèves, dans le cadre de la classe, « cellule de base » du travail enseignant. Comprendre le travail enseignant passe donc, en partie, par une analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves.

Tardif et Lessard précisent les caractéristiques de ces « trames interactionnelles » qui commandent la « logique » des événements en classe.

« La catégorie de la *multiplicité* : dans une leçon il se produit une multitude d'événements en même temps, ou dans un temps très bref.

L'*immédiateté* signifie que les événements qui se déroulent au cours d'une leçon arrivent la plupart du temps sans détour ni annonce, faisant appel à des adaptations et des stratégies immédiates.

La *rapidité*, caractérise le déroulement même des événements pendant la leçon, leur succession, leur enchaînement, leur fluidité. […].

Cette rapidité exige que les enseignants puissent lire la trame de la leçon aussi bien dans le défilement de la matière que dans la succession des événements interactionnels. Par ailleurs, la rapidité des événements et de leur enchaînement n'est pas que temporelle, elle est aussi langagière ou discursive.

L'*imprévisibilité*, traduit le fait que les événements, au cours d'une leçon quelconque, peuvent être inopinés, déroutants, inattendus, surprenants. [...] On ne peut jamais prévoir le déroulement même d'une leçon : les actions des acteurs, des élèves et de l'enseignant introduisent à divers degrés des ruptures, des décalages, des détours, des reculs par rapport à la planification.

La *visibilité*, exprime le fait qu'une leçon est une activité publique. Cette dimension publique est à mettre en relation avec le caractère fermé du lieu de travail : la classe est une cellule de travail à la foi fermée sur le dehors et ouverte à l'intérieur.

L'*historicité* signifie que les interactions entre les élèves et les enseignants se déroulent selon une trame temporelle – journalière, hebdomadaire, annuelle – au sein de laquelle les événements acquièrent un sens qui conditionne de multiples façons le déroulement ultérieur de l'action » (*ibid.*, p. 322).

Ce sont là des caractéristiques générales des « trames interactionnelles », qu'en est-il de façon spécifique lorsque ces interactions portent sur des objets de savoirs liés aux différentes matières scolaires ?

Nous avons précédemment présenté l'approche des pratiques professionnelles dans le cadre de l'analyse du travail. Sans reprendre ici l'ensemble des écrits sur l'activité enseignante pensée dans ce cadre, nous souhaitons en retenir les principaux éléments, et, préciser la notion d'activité didactique que nous entendons mobiliser dans notre travail.

3.2 Tâche et activité didactiques

Nous ambitionnons d'étudier, dans une visée compréhensive, les pratiques ordinaires d'enseignants de l'école élémentaire devant faire face à l'enseignement, et donc à l'apprentissage par les élèves, de savoirs scolaires, de savoirs disciplinaires. Il nous semble que dans cette perspective, la mobilisation des notions de tâche et d'activité telles qu'elles ont été conceptualisées par l'ergonomie et la psychologie du travail soit une bonne entrée pour étudier la professionnalité enseignante.

Tâche didactique

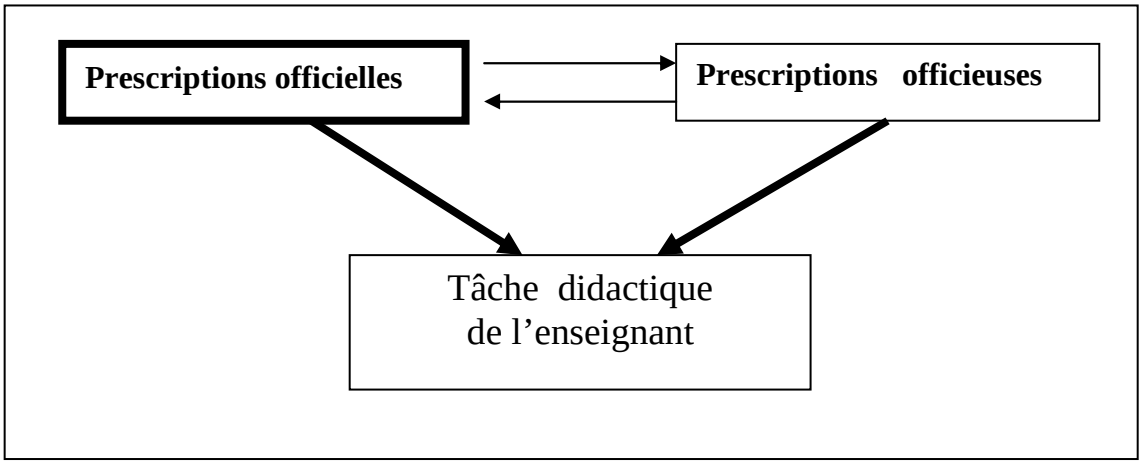
La notion de tâche renvoie aux prescriptions qui la définissent. Pour un enseignant, il est possible de considérer qu'une tâche d'un niveau général est définie dans le cadre du double mandat – éduquer et instruire – qu'il reçoit de la nation. Cette tâche est précisée par un ensemble de textes officiels : référentiel de compétences, programmes d'enseignement, documents d'application (mettre une note sur ce que sont ces documents) et socle commun de compétences et de connaissances. L'ensemble constitue le travail prescrit.

Dans ce cadre, nous désignerons par *tâche didactique*, la tâche définie par l'ensemble des prescriptions qui concernent la conception, et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage avec comme finalité l'appropriation par les élèves de savoirs scolaires relevant des différentes matières à enseigner.

Dans le cas de l'enseignement, l'institution – l'employeur – n'est pas seule dans l'élaboration de la tâche. Les prescriptions de la tâche de l'enseignant passe également par d'autres canaux, dans lesquels elle est retravaillée (Amigues, 2003), par exemple, les manuels scolaires, les livres du maître, la littérature professionnelle, etc. Ainsi, au travail prescrit formalisé par les textes officiels vient s'ajouter un travail prescrit informel.

La tâche didactique fait ainsi l'objet d'une double prescription, ce qui peut avoir comme conséquence une perte de lisibilité de cette dernière. Si par principe les prescriptions officielles doivent être déterminantes dans la définition de la tâche didactique, dans le quotidien du travail enseignant, il n'est pas certain que tel soit le cas. De plus, les prescriptions officielles donnent à lire une tâche didactique qui vaut pour tous les enseignants de l'école primaire ; il y a, de ce point de vue, unicité de la tâche. A l'opposé, les prescriptions informelles sont plurielles. Entre unicité et généricité d'un côté et pluralité de l'autre, il est alors possible de qualifier la prescription qui définit la tâche didactique de l'enseignant de « prescription floue ». Face à une telle prescription, on peut se demander si chaque enseignant identifie toujours clairement « ce qui doit être fait » quand il enseigne, dans le cas de notre recherche, de la géographie.

La tâche didactique: entre prescriptions officielles et prescriptions officieuses



Activité didactique

Nous considérerons de façon privilégiée, parmi les différentes finalités de l'enseignement la transmission-appropriation de savoirs scolaires. Plus précisément, la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage dans le but de faire apprendre les élèves, est pour nous une dimension centrale de l'activité enseignante. C'est pour qualifier cette activité que nous utilisons la notion d'activité didactique.

L'activité didactique reprend les notions de travail réel et de travail réalisé. Elle désigne donc, non seulement ce que fait, « l'activité réalisée », d'un point de vue didactique, l'enseignant mais aussi l'ensemble des « activités réalisables » dans une situation professionnelle donnée. Une telle approche, nous permet d'aborder les situations d'enseignement-apprentissage, non pas en termes de manques, d'imperfections, voire

d'incompétence didactique de l'enseignant, mais en termes de réponses d'un enseignant engagé dans un contexte professionnel et qui cherche à mettre en œuvre la tâche qui fait sens pour lui.

L'activité didactique est donc cette part de l'activité enseignante tournée vers les apprentissages de contenus disciplinaires spécifiques par les élèves. On peut considérer que son objet est « l'organisation collective du milieu-classe, la distribution des tâches aux élèves dans le temps, l'organisation d'un dialogue didactique » (Amigues, 2003, p. 10). Aussi, l'activité de l'enseignant n'est pas uniforme, elle « ne se limite pas à un seul milieu qu'elle organise » (*ibid.*, p. 10). En lien avec ce milieu, « l'activité de conception chez le professeur concerne la redéfinition des prescriptions initiales et la prescription de tâches aux élèves » (*ibid.*, p. 10). L'activité didactique est donc, pour reprendre l'expression d'Yves Clot (1999), une activité adressée. Dans une situation d'enseignement-apprentissage les destinataires sont essentiellement les élèves, mais aussi à travers eux les parents, voire le(s) collègue(s) qui aura l'année scolaire suivante ces élèves dans sa classe.

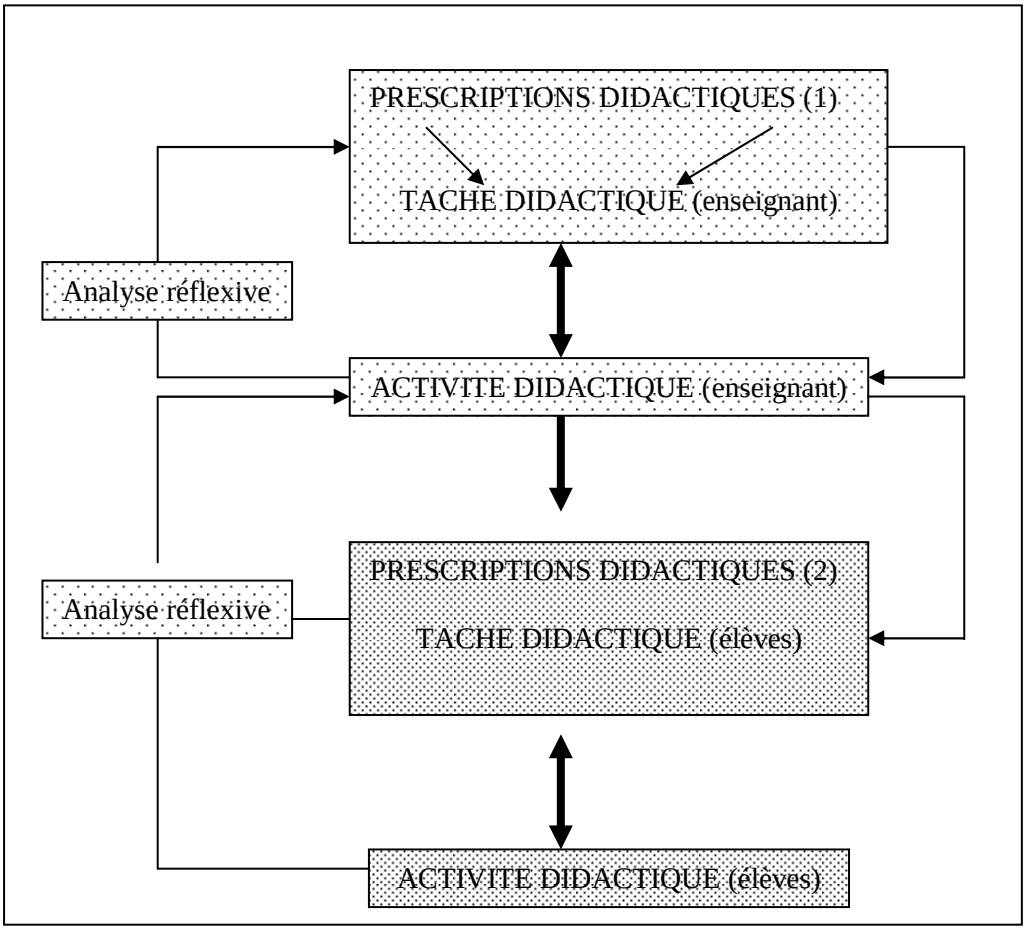
En faisant de l'activité didactique, une activité adressée, on peut aussi comprendre qu'elle puisse prendre différentes formes en fonction du contexte d'énonciation. Une telle proposition conduit à ne pas penser comme opposées les pratiques déclarées et les pratiques observées pour un même enseignant, mais plus à les considérer comme des facettes différentes d'une même « réalité », l'activité didactique.

Une des particularités du travail enseignant, et donc dans le cas de l'activité didactique, « consiste en ce que le professeur, à partir des prescriptions qui lui sont faites, prescrive à son tour, des tâches aux élèves » (*ibid.*, p. 10).

Il est alors possible de lire les situations d'enseignement-apprentissage, dans leur dimension didactique, comme un processus de prescriptions successives. Dans cette perspective, par analogie avec le concept de transposition didactique (Chevallard, 1991), Dessus et Sylvestre décrivent le processus de transposition d'une tâche en activité. « Le processus de transposition d'une tâche en activité, chez un agent, est le suivant. Tout d'abord ce dernier récupère, de son prescripteur un certain nombre de consignes, des prescriptions, qui lui permettent de se représenter un premier état de sa tâche, nommée tâche prescrite. Cette tâche prescrite va être ensuite redéfinie, en fonction d'une situation précise, puis, une nouvelle fois transformée, cette fois dans l'activité, en prenant en compte

les caractéristiques les plus immédiates de la situation : c'est la tâche effective, celle qui est véritablement mise en œuvre dans l'action » (Dessus & Sylvestre, 2003, p. 8). Dans ce processus chaque acteur de la situation, l'enseignant, comme l'élève, doit s'approprier la tâche didactique prescrite et la « transformer » dans son activité.

La situation d'enseignement-apprentissage entre tâches et activités didactiques



Dans la mesure où nous considérons l'enseignant comme un praticien réfléchi, nous avons ajouté deux boucles de rétroactions qui viennent nourrir l'activité de l'enseignant.

Une telle approche de la pratique d'enseignement, nous permet de considérer que, dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage, l'activité des élèves est fortement déterminée par les prescriptions didactiques de l'enseignant. Dans notre perspective de mettre au cœur de la professionnalité enseignante les processus de transmission-appropriation, l'étude des pratiques enseignantes est donc tout à fait légitime dans la mesure où elle organise l'activité des élèves (pôle apprentissage du processus).

Dans ce cadre, il est important de ne pas confondre actions et activités. Nous avons montré que l'activité – le travail réel – ne pouvait se réduire à l'action – le travail réalisé. Comme l'activité de l'enseignant, l'activité didactique des élèves n'est donc pas observable dans sa totalité, c'est à partir de traces – ce qui reste des actions – qu'elle peut être, en partie, inférée. En effet, à chaque étape du processus, c'est l'acteur considéré (l'enseignant ; l'élève) qui est détenteur du sens qu'il donne à la tâche à effectuer et à son activité. Pour le chercheur, seules des traces permettent d'approcher l'activité de ces acteurs. Ces traces peuvent être produites directement par les acteurs : par exemple des fiches de préparation pour les enseignants, des cahiers pour les élèves. Elles peuvent également être produites par le chercheur : par exemple des grilles d'observations ou des enregistrements de séances. Mais ces traces seules ne sont pas suffisantes pour analyser, en termes de tâche et d'activité, une situation d'enseignement-apprentissage. Dès lors, il est indispensable de ne pas se limiter aux traces, il est nécessaire de mobiliser des techniques qui permettent aux acteurs de livrer, ne serait ce qu'en partie, le sens qu'ils donnent à leurs actions pour ainsi espérer pouvoir préciser leurs activités. On comprend dès lors que notre choix de placer l'étude de la pratique d'enseignement dans le cadre de l'analyse du travail n'est pas sans conséquences sur le plan de la méthodologie à adopter pour notre recherche.

3.3 Métier, genre et style d'un enseignant

Penser le travail d'un enseignant de l'école primaire comme un métier, permet d'en reprendre les caractéristiques énoncées par Y. Clot (2007). Dans la définition qu'il donne du métier, les dimensions personnelle et interpersonnelle sont très liées ; aussi, étudier l'activité didactique d'un enseignant sans prendre en compte dans la même analyse les élèves n'aurait pas de sens. La dimension impersonnelle renvoie à la prescription de la tâche didactique. La dimension transpersonnelle renvoie à l'histoire collective du métier d'enseignant à l'école primaire. Cette dimension transpersonnelle qui renvoie au genre, contribue en quelque sorte à définir l'espace des possibles pour un enseignant lorsqu'il enseigne la géographie. On peut considérer que le genre est en quelque sorte une mémoire des pratiques pour enseigner la géographie.

Les pratiques d'enseignement d'un enseignant dans sa classe, son activité didactique, peuvent être considérées comme les réponses, que l'enseignant estime être les plus adaptées, aux différentes contraintes professionnelles auxquelles il doit faire face. Ces réponses sont « encadrées » par le genre, c'est la « partition » pour enseigner la géographie

à l'école primaire. Dans chaque situation professionnelle, dans la tension entre la tâche et le travail vécu, l'enseignant retravaille le genre, il construit son style, ce sont ses « variations » sur le genre « enseignant à l'école primaire » On peut dès lors considérer que la pratique d'enseignement correspond au style. Style qui exprimerait, dans une situation singulière et contingente, le genre « enseignant à l'école primaire » dont il est porteur. Si la « professionnalité enseignante » telle que nous l'avons précédemment définie peut être rapprochée de la notion de genre, alors il peut être légitime de penser pouvoir contribuer à une réflexion sur la professionnalité enseignante à partir de l'analyse de quelques enseignants aux prises avec des situations professionnelles variées.

Conclusion

Compte tenu de la complexité de la pratique enseignante, mise en avant par la plupart des auteurs ; celle-ci ne peut être définie que comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments (dimensions ; variables etc.) en interaction dynamique et contextualisée. Dans une recherche, il serait alors illusoire de penser pouvoir travailler sur une seule caractéristique de la pratique enseignante indépendamment des autres. Toutefois, nous privilégions la dimension didactique dans notre travail de recherche. C'est en quelque sorte notre point d'entrée dans le système « pratique enseignante ». C'est à partir de cette dimension que nous voulons contribuer à la réflexion sur la professionnalité des enseignants du premier degré. Cela ne signifie pas pour autant que les autres dimensions sont ignorées notamment au moment de l'analyse des résultats, mais elles n'entrent pas dans notre cadre d'investigation.

Conjointement à cette approche didactique des pratiques d'enseignement, nous avons inscrit la réflexion sur la pratique dans le cadre de l'analyse du travail. Cela nous a permis de préciser l'orientation de notre cherche.

Notre perspective de recherche est donc, d'une part, d'analyser les pratiques didactiques de l'enseignant en classe et les interventions des élèves, et, d'autre part, d'inférer les activités possibles des élèves. Nous pensons qu'il y a là un enjeu important dans la mesure où l'activité des élèves renseigne sur leurs apprentissages et conditionne également ces derniers.

Ainsi, dans une telle perspective, placer au cœur de la réflexion sur la professionnalité les pratiques et les savoirs, revient, non à chercher à préciser ce que chaque élève fait réellement, mais à analyser les relations qui peuvent (ou non) se nouer

entre les pratiques didactiques d'un enseignant et des élèves autour d'objets de savoirs disciplinaires, dans une classe.

En liaison avec la perspective didactique, nous adoptons pour l'étude des pratiques d'enseignement l'approche des pratiques dans le cadre de l'analyse du travail. Dès lors, une présentation et une analyse du poste de travail des enseignants de l'école primaire est maintenant nécessaire.

Chapitre 3 La polyvalence des enseignants

Alors que dans la société en général, et dans le champ de l'enseignement en particulier, les références au « professionnel », voire à « l'expert » sont de plus en plus nombreuses, la polyvalence des enseignants du premier degré peut apparaître comme en décalage avec notre époque.

A la fois prescrite par les textes officiels et revendiquée par les enseignants, la polyvalence apparaît souvent comme ce qui, dans l'enseignement français, spécifie les enseignants du premier degré. Dès lors, elle peut être considérée comme la principale caractéristique de leur poste de travail.

Par habitude, et à force d'usages divers, la polyvalence des enseignants du premier degré est devenue une sorte d'évidence. Bien souvent, le « maître polyvalent » de l'école primaire est ainsi opposé à l'enseignant spécialisé du secondaire. La polyvalence est, en quelque sorte, un attribut naturel du maître d'école[21], marqueur d'une identité professionnelle originale. Attribut naturel dont chaque enseignant est tout en même temps défenseur et détracteur.

Prairat et Rétornatz (2002), avancent trois explications pour rendre compte de cette naturalisation de la polyvalence. L'une tient à l'organisation scolaire, « dans la première moitié du XXe siècle, les petites écoles françaises sont très souvent des classes uniques » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.588). Une autre explication est d'ordre socio-éducative, « l'école se vit comme une institution totale et autosuffisante pour préparer l'entrée dans le monde du travail » (*ibid.*, p.588). Une dernière est idéologique, « l'acculturation et la socialisation des générations les plus jeunes ne peut être conçue ou imaginée selon une organisation pédagogique autre que celle ayant pour modèle le maître unique » (*ibid.*, p.588).

Cette polyvalence « naturelle » pouvait s'accorder avec le contexte de stabilité qui a longtemps prévalu pour l'enseignement primaire, et, de fait, ne pas être interrogée.

[1] Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (1997) qualifie la polyvalence de naturelle.

Aujourd'hui, l'évolution des contextes professionnels, décrite précédemment, invite à questionner cette polyvalence.

Toutefois, ce n'est pas la polyvalence dans toutes ses dimensions que nous souhaitons ici présenter et interroger ; nous n'aborderons pas, par exemple, sa dimension identitaire. Nous centrons notre présentation et notre analyse sur ce qui dans la polyvalence est en relation avec le processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires.

Dans un premier temps, nous revenons sur les différentes significations accordées à la notion de polyvalence dans le champ de l'enseignement. Au cours du temps, les textes officiels portant sur l'organisation de l'école primaire, sur le recrutement et la formation des enseignants ont contribué à construire le modèle du « maître polyvalent ». Modèle qui participe du genre professionnel « enseignant à l'école primaire ». C'est la construction de ce modèle, parfois qualifié de polyvalence formelle qui fait l'objet d'un second point. Enfin, chaque enseignant retravaille cette polyvalence formelle dans le cadre de son activité professionnelle, c'est ce qui est constitutif de son style professionnel, cela nous conduit, dans un troisième point, à faire un état des connaissances sur l'exercice de la polyvalence au quotidien, la polyvalence réelle.

1. La polyvalence des enseignants du premier degré : une notion polysémique

Dans le dictionnaire Le Petit Robert, la polyvalence est définie comme étant le « caractère de ce qui est polyvalent », c'est donc un état qui, toujours selon le même dictionnaire, correspond à une situation dans laquelle un objet ou une personne « a plusieurs fonctions, plusieurs activités différentes ». Dans ce sens le caractère polyvalent s'oppose à la spécialisation professionnelle. Cette signification, dans le champ de l'école primaire pourrait s'appliquer lorsque l'on prend en considération les différentes tâches ou missions que doivent assumer les enseignants aujourd'hui : enseignement, éducation, relations avec les familles, avec les partenaires extérieurs etc.. Cette première approche de la polyvalence, reste toutefois très générale et doit être précisée.

Le dictionnaire de la langue française propose une définition qui se rapporte directement à la situation des enseignants. Dans cet ouvrage, le professeur polyvalent y est défini comme : « un professeur qui enseigne plusieurs disciplines relevant de spécialités différentes » (Dictionnaire de la langue française du XIXe et XXe siècle, t.13, Gallimard

1988, p. 743). A la différence de la définition précédente, il n'est plus fait référence à des activités variées, mais à une situation professionnelle qui conduit un professeur à enseigner plusieurs disciplines. Une telle définition peut tout à la fois désigner un enseignant de lycée professionnel qui a en charge, par exemple, le français, la géographie et l'histoire, comme elle peut tout autant se rapporter à l'enseignant de l'école primaire.

Reprenant la même idée les auteurs du Dictionnaire de Pédagogie (Bordas, 1996) insistent sur le fait que seules quelques catégories d'enseignants peuvent être qualifiées d'enseignants polyvalents : « Seuls les instituteurs, les professeurs des écoles, les professeurs des ex-collèges d'enseignement général (CEG) qui succédaient aux cours complémentaires et certains professeurs de lycées professionnels peuvent être dits être, ou avoir été, polyvalents » (Dictionnaire de Pédagogie, p. 225). Ainsi, si certaines disciplines sont traditionnellement associées dans l'enseignement secondaire, comme par exemple l'histoire et la géographie ou la physique et la chimie, etc., et si leur enseignement est confié à un professeur unique, ces enseignants ne sont pas qualifiés pour autant de polyvalents. Cela prouve que « la notion de polyvalence est associée essentiellement à des structures d'enseignement, et non à des groupements traditionnels ou occasionnels de nécessité » (*ibid.*, p. 226).

Il est également possible d'envisager la polyvalence comme une condition nécessaire aux apprentissages des élèves de l'école primaire. C'est ainsi que l'Inspection générale de l'Education Nationale définit la polyvalence comme, « la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telles qu'elles permettent, conformément aux programmes de l' école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves » (Bouchez, 1997, p. 70).

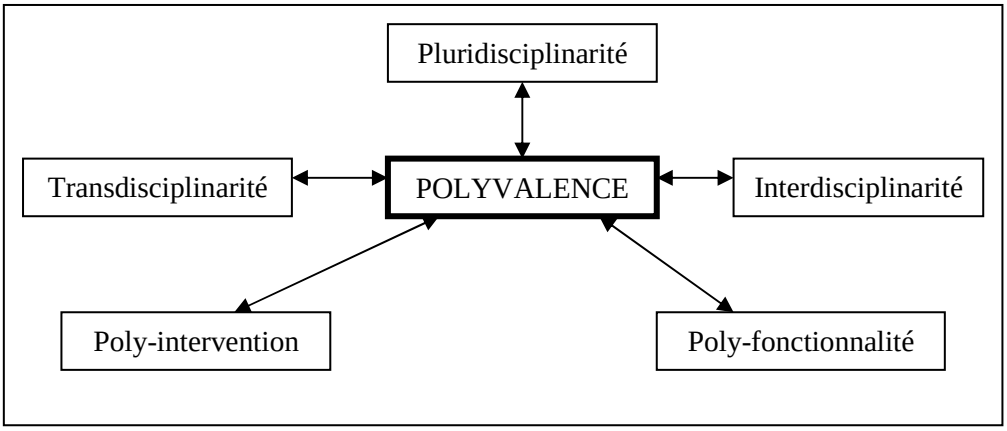
Si cette définition représente un enrichissement du sens attribué à la notion de polyvalence, elle est, à la différence des définitions précédentes, « saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien : la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité » (Baillat, 2001, p. 94).

Au vu de ces premiers éléments de définition, il convient donc de réserver l'usage du terme de polyvalence pour caractériser le poste de travail des enseignants du premier degré. Ainsi, être enseignant dans le premier degré, c'est être un enseignant polyvalent, et,

devoir enseigner plusieurs disciplines. Cette première approche de la définition de la polyvalence reste relativement descriptive. D'autres auteurs proposent de nouvelles significations relatives à cette notion.

Dans l'article : « La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? » (Deviterne, Prairat, Retornaz & Schmitt, 1999) les auteurs proposent de retenir « cinq sens » qui se rapportent à la notion de polyvalence. Chacun d'entre eux pouvant être considéré comme autant d'approfondissements de cette notion. Le schéma suivant reprend ces « cinq sens ».

Les « cinq sens » de la notion de polyvalence



- *La pluridisciplinarité*

« Dans son acception la plus commune, la polyvalence est la maîtrise didactisée, professionnelle, de l'ensemble des disciplines ou des domaines à aborder à l'école primaire. C'est la pluridisciplinarité qui caractérise en ce sens le maître du primaire, par opposition à la spécialisation, à l'expertise dans une discipline, dans le secondaire et le supérieur » (Deviterne, Prairat, Retornaz & Schmitt, 1999, p. 92). Ce premier sens est assez proche des définitions proposées jusqu'alors. Cette pluridisciplinarité pourrait être interprétée comme une esquisse de « *pluri-spécialisation* » ; des enseignants certes « polyvalents mais pointus » (Dupuis, 2007, p. 30). Une telle approche de la polyvalence pose, pour les enseignants, la question de la maîtrise des différentes matières scolaires à enseigner.

- *L'interdisciplinarité*

« La polyvalence peut s'entendre comme la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines.[…] La notion qui émerge est celle d'interdisciplinarité, qui permet de dépasser l'appréhension de la polyvalence comme simple juxtaposition de disciplines.[…].

Ces liaisons peuvent impliquer une polyvalence “ synchronique ” (“ aptitude à l’articulation des objets d’enseignement dans le cadre d’une même séquence ”) ou “ diachronique ” (“ capacité à enchaîner de façon signifiante des séquences différentes ”) ; une polyvalence “ réactive ” (“ aptitude à saisir, sans intention préalable, les occasions d’articulations ”), ou “ proactive ” (“ construction préalable et délibérée de séquences interdisciplinaires, par exemple à partir d’un thème, d’une compétence, d’un projet ”) » (Deviterne, Prairat, Retornaz & Schmitt, 1999, p. 92).

Cette seconde signification enrichit fortement la notion de polyvalence en la reliant à la question des liens entre les disciplines. Question d’importance dans la mesure où l’interdisciplinarité est supposée permettre à l’enseignant de dépasser la juxtaposition des disciplines et aux élèves de dépasser les cloisonnements disciplinaires. De ce point de vue la polyvalence serait donc un poste de travail privilégié, qui permettrait à l’enseignant d’établir des « ponts » entre les disciplines. Toutefois, qu’elle soit « synchronique », « diachronique », « réactive » ou « proactive » la polyvalence ainsi conçue renvoie, elle aussi, à la maîtrise, à la connaissance, des matières scolaires. Elle requiert, en effet, de la part des maîtres une expertise de haut niveau dans toutes les disciplines condition indispensable à l’élaboration d’articulations entre disciplines.

- *La transdisciplinarité*

« La polyvalence peut être pensée comme une capacité de proposer des contenus, tâches et activités propres à développer chez l’élève des compétences transversales (compétences méthodologiques, attitudes sociales et intellectuelles, maîtrise des concepts de temps et d’espace)» (*ibid.*, p. 93).

- *La poly-fonctionnalité*

Le sens que les auteurs donnent alors à la polyvalence est proche de la définition proposée dans Le Petit Robert par exemple, puisque pour eux : « on peut penser la polyvalence dans la perspective de ce que certains nomment la poly-fonctionnalité. L’enseignant doit certes enseigner, mais il doit aussi éduquer. A côté de cette dualité essentielle des missions de l’école, on peut discerner une multiplicité de fonctions connexes assumées au quotidien par les maîtres » (*ibid.*, p. 93). Ces deux significations, nous éloignent des disciplines à enseigner. Il est toutefois à noter qu’elles se rencontrent dans certains textes officiels qui définissent les missions de l’enseignant. De plus, dans une situation d’enseignement-apprentissage, il n’est pas rare que le maître ait plusieurs

fonctions à assurer en même temps, par exemple instruire et éduquer. La poly-fonctionnalité pourrait être, en quelque sorte, une constante dans les pratiques d'enseignement.

- *La poly-intervention*

« La polyvalence peut être comprise comme poly-intervention. D'une part, le maître polyvalent peut être appelé à intervenir à tous les niveaux du primaire,[…] ; d'autre part il doit être prêt à exercer dans des situations et auprès de populations ou d'individus fort hétérogènes, d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, ou au sein d'une même classe » (*ibid.*, p. 93). Dans ce sens, il semble que le terme de polyvalence perde alors de sa pertinence.

Ainsi, de ces cinq sens, on peut retenir que les trois premiers renvoient aux pratiques d'enseignement et que les deux derniers relèvent plus de la diversité des activités possibles d'un enseignant au sein d'une école. Plus que de préciser la notion de polyvalence, ces différentes propositions en élargissent le champ d'utilisation. De plus, même si les auteurs font référence à l'école primaire, on peut considérer que les significations qui sont proposées semblent devoir ne pas se limiter aux seuls enseignants du premier degré. Tous les enseignants, qu'ils exercent dans le premier comme dans le second degré, peuvent connaître des conditions d'exercice du métier extrêmement variées : par exemple, un enseignant du second degré peut exercer de la classe de Sixième à celle de Terminale. L'interdisciplinarité, comme la transdisciplinarité ne sont pas du domaine exclusif de l'enseignant du premier degré. Enfin, l'enseignant du second degré, ainsi que celui du supérieur connaissent aussi, au quotidien, la poly-fonctionnalité.

Au terme de ces réflexions à propos de la signification à donner à la notion de polyvalence, nous retenons que « La polyvalence dans le contexte de l'enseignement désigne un dispositif de travail caractérisé par l'obligation, pour un seul enseignant, d'assumer l'ensemble des disciplines ou matières proposées à un groupe d'élèves » (Baillat, 2001, p. 94). Il nous semble, en effet, que cette définition soit celle qui permette le mieux de spécifier le poste de travail de l'enseignant du premier degré, par rapport à ceux du second degré.

La polyvalence est donc une dimension incontournable du métier d'enseignant à l'école primaire. C'est dans ce cadre que se construit et s'exerce la professionnalité des

enseignants du premier degré. Loin d'être « naturelle », la polyvalence de l'enseignant de l'école primaire est une construction historique et sociale liée à l'évolution de l'école primaire française. Aussi, le « maître polyvalent » d'aujourd'hui, n'est que le lointain héritier de ses devanciers du XIXe siècle.

2. La construction d'un modèle : « le maître polyvalent »

Si l'on porte un regard rétrospectif sur l'école primaire, et plus particulièrement sur les enseignants, force est de constater que la notion de polyvalence est peu utilisée pour décrire le métier d'enseignant. Ainsi, c'est dans les années 1970 qu'elle apparaît dans la littérature officielle pour qualifier les enseignants du premier degré. De plus, les maîtres d'école du XIXe siècle ne peuvent être qualifiés de polyvalents dans le sens où nous entendons, aujourd'hui, cette notion. Tout semble donc indiquer que ce poste de travail que nous connaissons actuellement relève d'un processus de construction historique.

2.1 La polyvalence de l'enseignant : une construction historique

Cette dimension spécifique du poste de travail des enseignants du premier degré qu'est la polyvalence, cette condition de l'enseignant du premier degré, est « le produit de l'évolution historique de l'école. Le maître du XIXe siècle n'est pas polyvalent au sens ou nous l'entendons aujourd'hui » (Baillat, 2001, p. 124).

Dans l'*histoire de l'enseignement en France*, A. Prost (1968) rappelle qu'au début du XIXe siècle trois traits caractérisaient les « maîtres d'écoles » : une faible compétence, une rémunération dérisoire et une forte dépendance statutaire par rapport au maire et / ou au curé de la commune. En ce qui concerne le métier d'enseignant – plus exactement d'instituteur – on risque pratiquement l'anachronisme à utiliser cette expression tant, c'est alors « un métier aux contours incertains », un métier qui « ne se dissocie pas d'une série d'activités connexes » notamment liées à l'Eglise, l'instituteur est alors un « clerc laïc » (Prost, 1968, p. 132-133). Au début du XIXe siècle, les maîtres d'école « sont donc de pauvres diables, mal payés, peu instruits, peu considérés » (*ibid.*, p. 136).

Aussi, est-ce progressivement, au cours du siècle, à mesure que l'Institution primaire (Prost, 1968) se met en place, que le métier d'instituteur prend un contour plus précis, qu'il devient au sein de la société une activité professionnelle spécifique.

Du point de vue des « matières » à enseigner, l'essentielle de l'activité du maître consiste, dans des conditions matérielles difficiles, à apprendre à lire, écrire et compter. Souvent dans une salle de classe unique, selon une « progression ancestrale » l'enseignant doit gérer « trois classes », « dans la petite classe on apprenait uniquement à lire, on passait ensuite dans la seconde, où l'on apprenait à écrire ; dans la troisième classe, on enseignait la grammaire, l'orthographe et le calcul » (*ibid.*, p. 118). Très tôt, l'activité professionnelle du maître d'école se structure autour d'un « noyau dur » d'enseignements.

A partir de 1868, une nouvelle organisation pédagogique se met en place, les apprentissages du lire écrire, compter sont répartis sur les trois années, « L'orthographe, les quatre opérations sur les nombres entiers, des notions d'histoire et de géographie s'introduisent ainsi au cours élémentaire » (*ibid.*, p. 119). Peu à peu, la meilleure efficacité de l'enseignement du « lire écrire compter » permet de libérer du temps ; ainsi, « les progrès de l'organisation pédagogique et des méthodes d'enseignement permettent enfin à l'école primaire d'accorder une plus grande attention aux autres disciplines » (*ibid.*, p. 123). Par petites touches, au moins dans les textes officiels, plus que dans les faits, de nouveaux enseignements prennent place dans l'école primaire.

A la fin du Second Empire, les programmes de Gréard[3] témoignent de « l'élargissement des préoccupations scolaires ». A. Prost ajoute que « l'école primaire porte son regard au-delà des rudiments » (*ibid.*, p. 123). A partir de cette époque, après avoir été inscrites dans les programmes comme matières facultatives, l'histoire et la géographie deviennent des matières obligatoires, « les résumés d'histoire et de géographie, les notions de sciences s'épanouissent dans un enseignement qui a désormais conquis ses titres de noblesse » (*ibid.*, p. 123). Au cours du XXe siècle, le maintien dans l'école primaire du modèle du maître unique, et la poursuite du processus d'ajouts successifs de nouvelles matières à enseigner, à prendre en charge contribueront à construire la polyvalence – polyvalence par accumulation – des enseignants du premier degré.

Historiquement, le maître d'école est donc, d'abord un « spécialiste des apprentissages fondamentaux » avant que, par ajouts successifs, il ne devienne polyvalent : « Il ne doit enseigner que les apprentissages fondamentaux du lire, écrire, compter. Ce n'est que très progressivement que de nouveaux domaines de connaissances (l'histoire, la

[3] Octave Gréard (1828-1904). Professeur-inspecteur général, recteur de l'académie de Paris.

géographie, les sciences…) sont venus s'agréger à ce noyau dur, conséquences de la volonté politique de donner à tous les petits Français un " viatique pour la vie " » (Baillat, 2001, p. 124). La polyvalence des enseignants apparaît dès lors comme le résultat de la volonté politique de « dire », à un moment donné de l'évolution historique, économique et sociale du pays, ce que les jeunes générations doivent apprendre et donc ce qu'un enseignant doit enseigner. Elle n'est donc pas naturelle et cette évolution ne s'est pas faite « sans susciter des réticences tant de la part des instituteurs qui craignaient que les élèves ne se mettent à négliger l'essentiel que de la part des catégories sociales dirigeantes qui voyaient d'un mauvais œil cet enrichissement des objectifs de l'école du peuple » (*ibid.*, p. 124).

Ainsi les instituteurs sont devenus polyvalents dans les faits avant d'être qualifiés, par l'institution, d'enseignants polyvalents. C'est ce que montre Viviane Bouysse (Bouysse, 1996). Elle propose d'organiser l'histoire de la notion de polyvalence dans l'éducation autour de trois grandes phases :

Avant 1960, pas de trace du terme dans la littérature. Ce qui a alors de l'importance, c'est plus « l'unicité du maître ».

Les années 1960. La polyvalence arrive dans les discours officiels après l'idée de la « bivalence » des PEGC, de la « monovalence » de l'agrégé. Même si le terme est en usage depuis une dizaine d'années, c'est en 1972, que l'on note la première utilisation du terme dans un texte officiel à propos de la formation des enseignants. Il est intéressant de remarquer que cette apparition correspond, si l'on suit Vincent Lang (Lang, 1999), au moment où la professionnalité traditionnelle qui était celle des enseignants de « l'ordre d'enseignement primaire » est en pleine mutation. Mutation liée d'une part, à l'unification des ordres d'enseignement primaire et secondaire en un système éducatif marqué par le modèle du secondaire, et d'autre part à la « démocratisation » de l'école et aux transformations de la société. Face à la spécialisation des enseignants du second degré, il est nécessaire d'affirmer la polyvalence de ceux du primaire.

Enfin, les années 90 qui connaissent un usage plus prescriptif du terme de polyvalence.

2.2 La notion de polyvalence formelle

Textes institutionnels et référentiels de compétences définissent ce qu'il est convenu d'appeler la « polyvalence formelle » ou « polyvalence prescrite », parce qu'elle est

imposée aux enseignants. Sans reprendre tous les textes officiels, nous nous arrêterons sur cinq d'entre eux, qui tout en affirmant ou en réaffirmant avec conviction le caractère polyvalent de l'enseignant du premier degré, sont aussi porteurs de propositions qui, sans remettre totalement en cause ce modèle, le nuancent fortement.

Le rapport Bancel (1989)

Le rapport Bancel sur la formation des maîtres n'aborde qu'incidemment la question de la polyvalence des enseignants du premier degré. D'une part sous l'angle des nécessaires compléments de formations académiques à donner aux futurs instituteurs, « c'est au cours de la première année que les futurs instituteurs acquièrent les compléments. de formation qui leur confèrent une polyvalence relative et qu'ils reçoivent une formation pratique reliée aux savoirs académiques » (Bancel, 1989, p. 14). D'autre part, en termes de volume horaire pour préparer « le concours actuel, en tenant compte de la polyvalence des activités de l'instituteur» (*ibid.*, p.15).

Le référentiel des compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles (1994)

Dans le référentiel des compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles (1994), la prescription est très explicite, « le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2 ». La polyvalence ainsi définie, peut être qualifiée d'intégrale dans la mesure où un maître unique prend en charge l'enseignement de toutes les disciplines présentes à l'école. Le référentiel précise les compétences professionnelles à maîtriser. Elles sont organisées en quatre grands domaines :

- les disciplines enseignées à l'école primaire ;
- les situations d'enseignement apprentissage ;
- la conduite de classe et la diversité des élèves ;
- l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

De par cette déclinaison des compétences que l'enseignant du premier degré doit maîtriser, ce texte, donne de la polyvalence une définition qui ne se limite pas seulement à l'enseignement des disciplines et tend donc vers la « poly-fonctionnalité ». Le référentiel de 1994 marque en quelque sorte l'aboutissement du processus de construction du modèle

du « maître polyvalent ». Dans les deux textes suivants les propos relatifs à la polyvalence sont plus nuancés, voire parfois contradictoires.

Une Charte pour bâtir l'Ecole du XXIe siècle (1998)

Claude Allègre, dans la « Charte pour bâtir l'Ecole du XXIe siècle » (Ministère de l'Education Nationale, 1998), plaide pour une évolution et une adaptation de l'Ecole de la République, confrontée aux défis du XXIe siècle. L'évolution du métier d'enseignant est une de ces transformations, il est nécessaire d'aller « vers une conception élargie du métier de professeur des écoles ». Dans cette conception, la polyvalence telle qu'elle a été construite au cours du temps est jugée inadaptée aux nouveaux contextes professionnels, elle « ne correspond plus tout à fait aux temps présents et a du mal à répondre tant à la demande sociale qu'aux nécessités de modifier les savoirs enseignés ». Si l'auteur rappelle l'attachement des maîtres à la polyvalence, il prône pour une réduction de celle-ci, une nouvelle façon de la faire vivre. Il introduit la nécessité d'un recours à des enseignants « spécialistes »pour certaines disciplines : (« Les arts (chant, dessin, danse …), l'éducation physique et sportive, les langues vivantes, l'usage de toutes les nouvelles technologies »). On toucherait là aux limites d'une polyvalence intégrale, il y aurait certaines disciplines pour lesquelles le maître serait « incompétent » ? Ainsi, une certaine forme d'impossibilité à mette en œuvre une « réelle » polyvalence est implicitement exprimée puisqu'une partie des enseignements doit être « enseignée de la manière la plus pertinente possible par l'équipe des enseignants de l'école assistée des aides-éducateurs et des intervenants « extérieurs ». La polyvalence n'est plus l'affaire du seul maître, mais d'une équipe.

Puis, c'est la notion de spécialisation qui apparaît : « La nouvelle organisation de la journée permettra à chaque enseignant de valoriser au mieux ses aptitudes personnelles en s'investissant plus à fond dans certains domaines ». Dans les derniers passages du texte, on retrouve une très forte insistance sur la « nécessaire » polyvalence.

Affirmation de la « nécessaire polyvalence » mais réduction de la polyvalence ; spécialisation ; polyvalence d'équipe etc. … Faut-il voir dans ces termes des évolutions nécessaires du métier ou les difficultés que l'institution éprouve à proposer une définition stable du poste de travail de l'enseignant tant la réalité est devenue complexe ?

Enseigner à l'école, un métier pour demain (2002)

Le rapport d'Yves Bottin, « Enseigner à l'école, un métier pour demain », permet de poursuivre la réflexion sur la notion de polyvalence dans les écrits. Comme tout rapport, il

dresse un tableau de la situation et propose quelques pistes pour des évolutions à venir du métier d'enseignant. Il est intéressant de noter qu'Yves Bottin souligne les difficultés à mettre en œuvre, dans le contexte actuel, la polyvalence : « Les conditions d'une réelle polyvalence dans l'activité professionnelle deviennent autrement plus exigeantes, notamment sur la maîtrise épistémologique des savoirs » (Bottin, 2002, p. 3).

Selon ce rapport, c'est surtout au cycle 3 que se posent les problèmes liés à la polyvalence avec, entre autre, des disciplines « à risque » qui montrent les limites de cette dernière. Ces disciplines sont « l'histoire et la géographie, les sciences et la technologie, déjà cités, mais aussi les langues vivantes et la maîtrise de l'outil informatique» (*ibid.*, p. 23).

Partant de ce constat, Yves Bottin pose la question : « Quelle polyvalence pour les maîtres d'école ? » et se demande si, finalement la polyvalence ne serait pas aujourd'hui, une figure du passé et une figure dépassée, mais plus un emblème facilement mobilisable. « La polyvalence peut apparaître comme un " artéfact idéologique " continuant de prôner une représentation idéale mais passéiste du métier, démentie par les pratiques et les évolutions en cours » (*ibid.*, p. 23).

En guise de bilan, Yves Bottin reprend une citation de L'inspection générale[4] : « La polyvalence apparaît comme une spécificité " introuvable " de l'école élémentaire, un drapeau identitaire autant qu'un projet concret, ayant une fonction rêvée : la promotion de l'enfance, et une fonction réelle : la défense de l'école » (*ibid.*, p. 25). Dans sa conclusion Y. Bottin revient sur le lien « consubstantiel qui lie polyvalence et école primaire, faisant de celle-ci plus qu'une simple caractéristique d'un poste de travail ; « consubstantielle à l'école primaire, la polyvalence des maîtres fonde non seulement son organisation et son identité, au regard de l'enseignement secondaire, mais encore celle de ses maîtres, qui la revendiquent » (*ibid.*, p. 26). C'est en quelque sorte un« marqueur identitaire » dont le rôle est peut être d'autant plus important que les incessants changements de programmes scolaires viennent brouiller le « métier » d'enseignant à l'école primaire. Mais c'est peut-être aussi un « fardeau » lourd à porter, dans la mesure où l'exercice de la polyvalence, « est devenu de plus en plus complexe, au point de sembler relever d'une " vertu " d'accès

[4] Rapport de l'IGEN, 1997, *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*.

difficile ou problématique, notamment au cycle III où s'affirment les champs disciplinaires à l'approche de l'entrée des élèves au collège» (*ibid.*, p. 26).

Le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (2006)

Les rédacteurs du « cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM » ne semblent pas avoir pris en compte les doutes formulés dans les textes précédents quant à la polyvalence intégrale de l'enseignant du premier degré. Ils affirment la spécificité des différentes fonctions dans l'institution scolaire : « on sera professeurs des écoles, professeur de lycée ou de collège, professeur de lycée professionnel » (Ministère de l'Education Nationale, 2007, p. 12). Cette spécificité est construite sur une opposition entre les spécialistes d'une, voire deux, disciplines dans l'enseignement secondaire et les généralistes pour l'enseignement primaire. Dans ce contexte, la polyvalence reste une donnée « naturelle ». C'est en fonction de cette spécificité du poste de travail que lors de leurs parcours universitaires, les futurs professeurs des écoles devraient « commencer à acquérir les savoirs nécessaire à la polyvalence » (*ibid.*, p.8). Quant à la formation professionnelle initiale, elle « s'organise autour de la polyvalence pour les professeurs des écoles » (*ibid.*, p. 12).

Dans le cadre de cette polyvalence officielle ou polyvalence formelle, le professeur des écoles est susceptible (et donc capable) de tout enseigner, à tous les niveaux de l'école primaire. Il doit, entre autres, « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » ; « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » ; « se former et innover ».

Au regard des programmes actuels, ce ne sont pas moins de dix champs disciplinaires différents (tableau suivant), auxquels il faut ajouter diverses éducations à… la santé, à la sécurité, au développement durable, etc., qui constituent l'ensemble des « disciplines » dispensées à l'école primaire.

Les différents champs disciplinaires à enseigner au cycle 3
(B.O.n°5 12 avril 2007 Hors-Série)

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)
	Étude de la langue (Grammaire)
	Langue vivante étrangère
	Histoire et géographie
	Vie collective (débat réglé)
Éducation scientifique	Mathématiques (1)
	Sciences expérimentales et technologie
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels
Éducation physique et sportive	

Du point de vue de notre recherche, cette définition de la polyvalence pose donc très clairement la question de la maîtrise des disciplines à enseigner par les praticiens. Maîtrise, non seulement des contenus académiques (en incluant les évolutions scientifiques qui interviennent dans ces différents champs) ; mais aussi des connaissances didactiques (lorsqu'elles existent) liées à ces différentes disciplines scolaires, le tout en prenant en compte la diversité des élèves, par exemple, face aux apprentissages scolaires.

Comme nous l'avons montré précédemment, cette question de la maîtrise des disciplines n'est probablement pas une nouveauté. Toutefois, on peut se demander si le système de recrutement, mis en place depuis les années 1990, ne vient pas renforcer cette interrogation. En effet, au cours de sa formation universitaire, l'étudiant s'approprie des « savoirs universitaires », il est dans un rapport au savoir pour « soi », dans un univers contrôlé et homogène. Le passage du statut de l'étudiant « spécialiste » d'un champ disciplinaire au statut de professeur des écoles polyvalent le confronte au monde de la pratique professionnelle. Dans l'« intimité de la classe » face à un groupe d'élèves, il doit faire face à une pluralité de savoirs scolaires à enseigner.

Alors qu'aujourd'hui, le niveau d'exigence de cette maîtrise des connaissances ne cesse de croître avec les évolutions des contextes scientifiques, économiques et sociétaux, face aussi à l'évolution des publics scolaires, il nous semble fondamental de porter notre attention sur la question du rapport des enseignants polyvalents aux savoirs scolaires

disciplinaires à enseigner, ainsi que sur celle des processus de transmission-appropriation de ces derniers.

Chercher à répondre à de telles interrogations nécessite de dépasser le cadre de la polyvalence formelle et donc de prendre en compte la polyvalence « au quotidien ».

3 La polyvalence au quotidien : la polyvalence réelle

Les travaux menés par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes depuis 1996[5], mettent en évidence un contraste fort entre d'une part, le profond attachement des enseignants du premier degré à la polyvalence et d'autre part, la tendance à mettre en œuvre des stratégies qui visent à réduire la polyvalence : non enseignement d'une discipline, délégation de cet enseignement à un collègue ou à un intervenant extérieur. Ces travaux montrent également que, dans le cadre de l'exercice de la polyvalence les enseignants établissent un rapport différencié et hiérarchisé aux différentes disciplines à enseigner.

3.1 « Un état des lieux »

Les réponses de 1490 enseignants[6] de l'école primaire à un questionnaire portant sur la situation de polyvalence, ont permis aux chercheurs du GRPPPE de dresser un état des lieux des « pratiques réelles » relatives à la polyvalence en France. Il ressort de cette enquête que l'image du « maître polyvalent », enseignant seul dans sa classe toutes les disciplines présentes à l'école primaire, doit être fortement nuancée.

L'enseignant de l'école primaire est rarement un travailleur solitaire et les élèves ont rarement face à eux durant toute l'année scolaire un enseignant unique. En effet, la mise en œuvre de la polyvalence est différenciée selon que l'on enseigne au cycle 1, au cycle 2 ou au cycle 3. On observe que le pourcentage d'enseignants déclarant enseigner seuls dans leur classe décroît au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles. Ainsi, au cycle trois,

[5] Les résultats de ces travaux ont été publiés dans deux rapports de recherche. Le premier : Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré en 2001 et le second : Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré en 2003.

[6] « Les répondants constituent un échantillon représentatif de la profession au plan national, tant en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, type de formation professionnelle) qu'en ce qui concerne les caractéristiques de leur poste de travail (maternelle/ élémentaire, localisation géographique de l'école). » (Baillat, 2001, p.28)

c'est une très forte proportion (73%) d'enseignants qui déclarent ne pas enseigner seuls dans leur classe. On note également que cette tendance à ne pas enseigner seul est d'autant plus forte que la taille de l'école est importante. Autrement dit c'est au cycle 1, quand les apprentissages ne sont pas structurés par les champs disciplinaires, que la mise en œuvre de la polyvalence est « la plus facile». Or, c'est à partir du cycle 3 que les apprentissages sont structurés par les disciplines scolaires. Il semble donc qu'un rapport complexe aux disciplines scolaires se construise déjà au cycle 2, et que la structuration « officielle » des apprentissages en disciplines à partir du cycle 3, rende l'exercice de la polyvalence plus complexe. Face à cette complexité les enseignants procèdent à des « réductions » de la polyvalence. On retrouve probablement dans ces résultats, la question de la maîtrise difficile par les praticiens des différentes disciplines à enseigner.

Un autre élément important tient au caractère volontaire de ces « réductions » de la polyvalence. Au sein d'une école, lorsque c'est possible (on comprend dès lors le lien avec la taille de l'école), les enseignants procèdent à des échanges de services. Ces échanges « constituent la raison majoritairement déclarée à l'école élémentaire pour justifier l'introduction d'autres intervenants dans la classe. Les écarts à la polyvalence formelle ne s'expliquent donc pas prioritairement par des décharges (c'est-à-dire par des raisons administratives), mais sont plutôt le résultat d'une volonté délibérée des enseignants » (Baillat, 2001, p. 34). A l'école primaire on assiste donc au développement de dispositifs qui visent à réduire la polyvalence, comme par exemple la pratique du « décloisonnement »[7]. Ces dispositifs conduisent, officieusement, à une forme de spécialisation des maîtres.

Alors que de nombreux textes insistent sur l'attachement des maîtres à la polyvalence, ces résultats peuvent sembler paradoxaux, « pourquoi les enseignants mettent-ils en œuvre des dispositifs pédagogiques qui réduisent leur polyvalence alors même qu'ils la revendiquent comme un élément important de leur identité professionnelle ? » (*ibid.*, p. 50).

Une seconde phase de cette recherche sur la polyvalence, dans son premier volet, met en évidence le très fort attachement personnel des enseignants à la polyvalence, « 86% des enseignants interrogés se déclarent très ou assez attachés à la polyvalence » (Baillat, 2003,

[7] Terme utilisé dans les écoles lorsque des collègues procèdent volontairement à des échanges de service.

p. 8). Les raisons de cet attachement sont multiples. Elles peuvent toutefois être organisées en deux ensembles, celles qui relèvent de l'intérêt personnel de l'enseignant, et celles qui envoient à l'intérêt supposé de la polyvalence pour de jeunes élèves. En ce qui concerne l'intérêt personnel, on trouve des arguments tels que, par exemple, la « globalité de la pédagogie », la possibilité de faire des projets, de travailler par thèmes, et la « variété de l'activité d'enseignement». Les enseignants de l'école primaire« apprécient surtout la variété de leur enseignement et la possibilité de mette en œuvre une pédagogie interdisciplinaire » (Ibid, p. 49). Résultats que l'on retrouve dans une récente enquête, « Les nouveaux instits », du Monde de l'Education (Décembre 2007). On peut aussi remarquer que ce sont des propos proches de ceux que tiennent des professeurs des écoles stagiaires lorsqu'on leur demande, en début d'année de formation professionnelle initiale, les raisons qui les ont amenés à choisir d'enseigner dans le premier degré. Ils se disent souvent motivés par la possibilité de « pouvoir enseigner plusieurs disciplines »[8]. Il faut noter la nuance : ils n'envisagent pas toutes les disciplines. Du point de vue de l'intérêt supposé de la polyvalence pour les élèves, 88% des enseignants qui ont répondu à l'enquête estiment que celle-ci est « assez profitable » voire « très profitable ». Ils avancent, en particulier, comme argument le « référent unique » supposé offrir, « une meilleure cohérence aux apprentissages » et permettre « une connaissance globale de l'élève » (*ibid.*, p. 49). Le maître polyvalent est aussi à leurs yeux celui qui en assurant une meilleure cohérence des apprentissages facilite les « transferts », d'une discipline à une autre. Autant de postulats qui restent à démonter.

Malgré tout, cette polyvalence est difficile à assumer par les enseignants, comme le montrent les réserves qu'ils émettent fréquemment, au premier rang desquelles « on trouve l'expression de la difficulté pour une seule personne de maîtriser toutes les disciplines au programme» (*ibid.*, p. 49), qui traduisent un sentiment d'incompétence fréquemment évoqué dans les réponses.

Finalement face à la polyvalence, les enseignants vivent une situation de tension entre d'une part ce qu'ils pensent ou pensent devoir dire de la polyvalence et ce qu'ils font au quotidien, « lorsqu'on interroge les enseignants du primaire globalement sur leur polyvalence, ils répondent par un discours assez conventionnel : ils " aiment " leur polyvalence et ils sont convaincus qu'elle est bénéfique pour les élèves, qu'elle leur permet

[8] Propos recueillis de façon empirique lors d'échanges au moment de la rentrée des Professeurs des Ecoles stagiaires à l'IUFM.

de pratiquer l'interdisciplinarité et d'être un référent utile au développement personnel des élèves » (*ibid.*, p. 68). Ce faisant, ils reprennent ainsi dans leur discours des arguments qui sont ceux que l'on trouve dans les discours officiels relatifs à la polyvalence.

Comme en contrepoint à ce fort attachement et à ses justifications, dans le quotidien de la classe, la polyvalence apparaît comme pesante ; les enseignants, dès que possible, multiplient les dispositifs visant à la réduire ; de plus, au-delà des grands principes, « lorsqu'on reprend chacun de ces thèmes de façon plus approfondie, l'unanimité se fragmente, les certitudes s'effritent, de multiples doutes affleurent : doute sur leur compétence à enseigner toutes les disciplines, doute sur la possibilité et la signification d'un enseignement interdisciplinaire, doute quant aux effets d'une relation avec un maître unique sur le développement personnel des élèves » (*ibid.*, p. 68).

Dans l'exercice, au cycle 3, de la polyvalence dans le quotidien de la classe, les maîtres répondent en cherchant à réduire la polyvalence intégrale qu'ils doivent mettre en œuvre. Ces choix de ne pas enseigner toutes les matières, d'en déléguer l'enseignement à d'autres collègues ou à des intervenants extérieurs, traduisent des rapports différenciés et hiérarchisés aux disciplines scolaires.

3.2 Des rapports différenciés et hiérarchisés aux disciplines

Dans le cadre de l'exercice de la polyvalence, les enseignants n'investissent pas toutes les disciplines présentes au cycle 3 à l'école primaire de la même façon : certaines sont valorisées, d'autres négligées.

Une réponse extrême apportée à la difficile mise en œuvre de la polyvalence, se trouve dans le non enseignement d'une ou de plusieurs disciplines. En effet, l'enquête révèle que certaines disciplines ne sont pas enseignées, par exemple 54.2% des enseignants de l'école élémentaire qui ont répondu à l'enquête, déclarent ne pas enseigner les langues vivantes. D'autres sont au contraire toujours enseignées, c'est le cas notamment des mathématiques et du français. Une autre façon de procéder est « la délégation » d'une discipline à un collègue ou à un intervenant extérieur. Dans ce cas les résultats de l'enquête mettent en avant que les enseignants du cycle 3 se réservent très majoritairement l'enseignement des mathématiques et du français. De manière encore majoritaire, mais avec une hiérarchie de préférence, ils conservent l'histoire, la géographie puis les sciences de la vie et de la terre. La physique technologie est bien souvent déléguée, voire délaissée.

Un abandon relatif, associé à une très forte propension à une délégation à des intervenants extérieurs, caractérisent les disciplines sportives et artistiques au sein desquelles l'éducation musicale constitue « le parent pauvre de l'enseignement » (Baillat & Mazaud, 2002, p. 95).

Horaires prescrits pour chaque champs disciplinaires

(B.O n°5 12 avril 2007 Hors-Série)

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	3 h 30	4 h 30
	Étude de la langue (Grammaire)	2 h 30	3 h 30
	Langue vivante étrangère	1 h 30	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques (1)	5 h	5 h 30
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels	3 h	
Éducation physique et sportive		3 h	

Pour chaque champ disciplinaire les textes officiels prescrivent des horaires à respecter. Ceux-ci sont donnés avec un horaire minimum et un horaire maximum, comme indiqué dans le tableau ci-dessus.

Au-delà de la liberté d'utiliser les horaires minimum ou maximum, ce qui traduit déjà une hiérarchie établie par l'enseignant entre les disciplines, les résultats de l'enquête mettent en évidence d'importantes variations quant aux horaires déclarés pour chaque discipline. A partir des déclarations des enseignants, des horaires moyen d'enseignement de chaque discipline ont été établis. Il apparaît alors que, par rapport aux horaires officiels, « chaque discipline est soit excédentaire, soit déficitaire. Les horaires officiels ne sont respectés de près que pour les mathématiques et le français. Les activités de " découverte du monde " se trouvent scindées en deux : d'une part l'histoire, la géographie et les sciences de la vie et de la terre sont sur-enseignées ; d'autre part, la physique-technologie est sous-enseignée. Dans le groupe des disciplines artistiques et sportives il n'existe qu'une

discipline excédentaire : les arts visuels alors que la musique, et surtout l'EPS sont déficitaires » (Baillat, 2001, p. 45). Ces résultats témoignent d'une part, d'un engagement personnel très différencié des enseignants dans les différentes disciplines, et, d'autre part des statuts différents qu'ils leur accordent.

Enfin, les résultats de cette recherche mettent en évidence que les enseignants n'attribuent pas les mêmes objectifs d'apprentissage aux différentes disciplines. Lorsque les enseignants doivent hiérarchiser trois objectifs pour une même séance dans une discipline : un objectif conceptuel, un objectif transversal, et, un objectif de mémorisation de connaissances singulières ou l'entraînement à une technique propre à la discipline, on constate que ce troisième objectif, indépendamment du cycle et de la discipline est toujours classé au troisième rang. Les auteurs du rapport de recherche soulignent que « ce résultat massif se démarque de ceux obtenus dans d'autres études qui soulignaient encore récemment le caractère très factuel de certains enseignements à l'école élémentaire » (Baillat, 2003, p. 51). Le classement des deux premiers objectifs, varie selon les disciplines, mais « peu de disciplines bénéficient d'un enseignement à visée conceptuelle : les seules pour lesquelles l'objectif conceptuel est toujours dominant sont l'histoire, la géographie et les arts plastiques » (*ibid.*, p. 52). Le choix, souvent privilégié, des objectifs transversaux effectué par les enseignants est « confirmé par leur adhésion massive à l'affirmation selon laquelle l'objectif de l'enseignement primaire est en priorité de faire acquérir des compétences intellectuelles générales plutôt que d'initier l'élève à des disciplines » (*ibid.*, p. 52). De tels résultats interrogent fortement la professionnalité des enseignants du premier degré, celle-ci ne serait pas fortement organisée par la transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires, et l'entrée des élèves dans les disciplines scolaires.

A partir des déclarations que font les enseignants, il ressort très nettement que la mise en œuvre de la polyvalence au quotidien, installe une hiérarchie entre les disciplines présentes à l'école primaire. Dès lors, il est possible de regrouper les disciplines scolaires dans des catégories aux statuts différents. L'exercice de la polyvalence tel qu'il est possible de le décrire à partir des pratiques déclarées des enseignants, met en évidence, un « noyau dur » de l'activité professionnelle. Ce sont les matières qu'il n'est pas possible de ne pas enseigner, c'est le socle du genre professionnel, le « cœur » du métier, hérité de plus d'un siècle d'histoire : les mathématiques et le français. A ce « cœur » est agrégé une

périphérie : les autres disciplines. Cette périphérie se subdivise en deux sous-ensembles : les disciplines intermédiaires et les disciplines (l'usage du terme n'est pas toujours assuré dans ce dernier groupe) marginalisées, voire délaissées.

Les deux disciplines du « cœur » ne sont pratiquement jamais déléguées ; c'est pour ces disciplines que les enseignants veillent le plus scrupuleusement à la conformité des horaires. On peut aussi penser que ce sont ces disciplines qui font l'objet d'une plus grande attention de leur part quant aux contenus enseignés et aux apprentissages réalisés par les élèves.

Les disciplines intermédiaires feraient l'objet d'une attention moins soutenue : les enseignants prendraient des libertés quant à la gestion des horaires, à la mise en œuvre des programmes ; la vigilance par rapport aux contenus de savoirs à enseigner serait moins forte. On peut émettre l'hypothèse d'un sentiment de responsabilité vis à vis de l'enseignement de ces disciplines moins important que pour les précédentes. Des disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences seraient dans ce groupe.

Enfin, les disciplines marginalisées, délaissées sont celles pour lesquelles la propension à ne pas les enseigner ou à les confier à des intervenants extérieurs est la plus importante : les disciplines artistiques et l'éducation physique et sportive constitueraient ce dernier groupe.

Cette répartition des disciplines scolaires relève des déclarations des enseignants, elle comporte probablement aussi une part d'arbitraire inhérente à ce processus de catégorisation. Il est fort probable que d'un enseignant à l'autre, en fonction de divers facteurs, certaines disciplines fassent l'objet d'une valorisation particulière, c'est l'effet du style professionnel ; mais en tout état de cause, ces partitions individuelles ne touche pas le « cœur » du métier.

Conclusion

La notion de polyvalence est affectée dans la littérature d'une pluralité de sens. Sans être véritablement définie, elle est utilisée dans les nombreux textes officiels qui portent sur l'enseignement et les enseignants du premier degré. De cette littérature institutionnelle, nous retiendrons que la polyvalence constitue une dimension quasi « naturelle » du poste de travail prescrit des enseignants du premier degré.

Le modèle du « maître polyvalent », qui s'est construit progressivement, suscite aujourd'hui beaucoup d'interrogations, au point que certains auteurs n'hésitent pas à parler d'un modèle en crise, « la polyvalence en France est aujourd'hui, si ce n'est en crise, tout au moins en débat.[…]. C'est sa faisabilité même qui est régulièrement remise en cause. Mais si le débat sur la polyvalence paraît si difficile à dénouer, c'est que chaque enseignant la revendique tout en la contestant » (Prairat & Rétornaz, 2002, p. 588).

Ce rapport complexe à la polyvalence cache probablement un exercice difficile du métier d'enseignant de l'école primaire au quotidien dans le contexte actuel. Les enquêtes essentiellement fondées sur des pratiques déclarées nous ont déjà permis d'approcher cette professionnalité enseignante. Pour poursuivre ce travail de connaissance, il nous semble indispensable aujourd'hui de dépasser ce stade et d'aborder, dans ce contexte, la question à partir des pratiques d'enseignement–apprentissage liées à une discipline scolaire, la géographie dans le quotidien de la classe.

B. La question des savoirs

Chapitre 4 Les savoirs de l'enseignant

La professionnalité des enseignants telle que nous l'avons présentée et telle que nous cherchons à la caractériser nous conduit à aborder la question des savoirs que l'enseignant – polyvalent du premier degré – mobilise dans l'exercice de son activité professionnelle. Au-delà du questionnement inhérent à notre recherche, force est de constater que cette question des savoirs de l'enseignant est au cœur des débats et réflexions qui accompagnent les évolutions actuelles de la formation des enseignants.

Cette question toujours d'actualité, n'est pas entièrement nouvelle. Ainsi, par exemple, dans leur ouvrage de synthèse Tardif et Lessard (1999) soulignent la profusion et l'éclatement des écrits portant sur la connaissance des enseignants. De ce fait, des études menées par des chercheurs appartenant à des horizons divers depuis 15 ans et selon des perspectives théoriques très différentes, donnent lieu à la construction de nombreuses typologies relatives aux savoirs des enseignants. Notre propos ne sera donc pas de reprendre toutes ces typologies dans une difficile recherche de l'exhaustivité, mais d'en extraire les distinctions principales afin de nourrir notre réflexion et de préciser notre questionnement.

Les façons de poser la question des savoirs de l'enseignant sont multiples, et appellent des réponses différentes. Il est possible, par exemple, *a priori* de se demander quels sont les savoirs nécessaires pour enseigner. Une autre possibilité consiste à partir de l'exercice du métier pour chercher à identifier et à caractériser les savoirs mobilisés. Une autre série de questions renvoie au processus de formation par lequel l'enseignant acquiert et actualise ses savoirs, ce processus de formation désignant bien sûr les réalités de la formation initiale mais aussi ce qui se construit « sur le tas ». Enfin, une dernière série de questions porte sur la façon dont l'enseignant mobilise ses savoirs, établit ou non des liens entre eux dans le cadre de son activité professionnelle. Nous n'abordons pas dans notre recherche la façon dont, dans sa formation professionnelle, le futur enseignant acquiert ses savoirs. Cela étant posé, et, pour ordonner ce questionnement, trois entrées sont possibles :

la nature et les caractéristiques de ces savoirs ; l'origine sociale des savoirs de l'enseignant et les modalités d'acquisition ; l'articulation dans la pratique professionnelle des savoirs.

Dans un premier temps, après avoir rappelé que cette réflexion sur les savoirs des enseignants est très liée au modèle de l'enseignant qui nous sert de référence, nous présentons les principales distinctions à opérer quant à la nature et aux caractéristiques des savoirs de l'enseignant. Dans un second point nous insistons sur la question des savoirs construits par l'enseignant dans le cadre de sa pratique professionnelle. Une partie des savoirs que l'enseignant mobilise sont produits par d'autres acteurs, ils lui sont « extérieurs » ; dans un troisième point nous abordons la question de la « transformation » de ces savoirs par l'enseignant dans le cadre de sa pratique professionnelle.

1. Diversité des classifications des savoirs de l'enseignant

La question des savoirs des enseignants a fait l'objet d'une importante réflexion épistémologique dans le champ des sciences de l'éducation. Cette réflexion est portée par différents courants de recherche comme par exemple ceux qui privilégient un adossement de ces savoirs « sur la base de connaissances en enseignement, sur la pensée des enseignants, sur la professionnalisation, sur l'enseignant expert, sur le praticien réflexif ou encore, sur celle des compétences » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997, p. 244). Chacun de ces courants propose des typologies des savoirs de l'enseignant.

Avant de présenter quelques unes de ces typologies, deux constats s'imposent : d'une part la notion de « savoir », n'est pas toujours clairement définie et se démarque souvent peu d'autres notions telles que connaissances, et compétences. D'autre part, une telle réflexion n'est possible que si l'on admet que l'enseignement est un *métier de savoirs*.

1.1 Savoirs, compétences, connaissances

Dans la littérature, de très nombreuses définitions ont été proposées pour ces trois notions. Par exemple, L. Paquay (1994) donne un sens large à la notion de compétence qu'il définit comme « les acquis de tous ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé » (Paquay, 1994, p. 7). M. Altet (1996) propose une définition très proche : pour elle la notion de compétences professionnelles correspond à « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession

enseignante » (Altet, 1996, p. 33). La notion de compétence professionnelle est donc liée à un individu et à l'exercice d'une activité professionnelle. Elle englobe la notion de savoir.

J.M Barbier (1996) attribue deux sens à la notion de savoir. Celle-ci est utilisée tantôt pour désigner des énoncés, c'est-à-dire pour nommer une réalité extérieure aux individus, communicable et transmissible. Les savoirs sont le produit d'une formalisation et sont socialement reconnus. Ce sont les savoirs « objectivés ». Les savoirs désignent également ce qui relève d'un individu ou d'un groupe d'individus. Il les désigne dans ce cas, par l'expression de savoirs « détenus ».

Pour M. Altet, le savoir se situe à l'interface entre, « l'information [qui] est extérieure au sujet et d'ordre social, et la connaissance [qui] est intégrée au sujet et d'ordre personnel » (Altet, 1996, p. 33). Dans cette définition le savoir est un entre-deux, et la connaissance assez proche des savoirs « détenus ».

On retiendra encore, que pour Tardif et Lessard (1999), la « connaissance des enseignants » est l'ensemble des savoirs, des compétences et des habiletés à la base de leur travail. Pour ces deux auteurs le savoir des enseignants est « pluriel, composite, hétérogène » et il est orienté par l'action professionnelle, « il met en œuvre, dans l'exercice même du travail, des connaissances et des savoir-faire très divers, provenant de sources variées et dont on peut supposer qu'ils sont aussi de nature différente » (Tardif & Lessard, 1999, p. 369).

Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la connaissance est définie comme « une représentation mentale qui correspond de façon adéquate à une partie ou à un aspect de la réalité ». Deux catégories de connaissances sont distinguées :

- « les connaissances procédurales qui existent « afin de » réaliser tel ou tel but ;
- les connaissances déclaratives se forment « à propos de » tel ou tel objet ou domaine, et sont relativement indépendantes des actions particulières » (Le Ny, 1994, p. 187-188).

Au singulier, le savoir est défini comme « ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience » (Beillerot, 1994, p. 890). Au pluriel, les savoirs correspondent à « un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme » (*ibid.*, p. 891).

Enfin, la compétence est « une caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches » (Huteau, 1994, p. 181).

A partir de ces quelques définitions, tirées de sources variées, on peut distinguer les compétences qui sont de l'ordre de la réalisation de tâches, des savoirs et des connaissances. Pour ces deux autres notions, la distinction est plus difficile à opérer. On peut remarquer, par ailleurs, que dans les travaux anglo-saxons cette distinction n'est pas établie dans la mesure où c'est le même terme « knowledge » qui est utilisé pour « savoir » et « connaissance ».

Pour « ne pas se perdre dans l'immensité des savoirs possédés par un individu » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997, p. 252), en l'occurrence dans notre cas ceux de l'enseignant, qui peuvent tous servir dans la pratique professionnelle, nous reprenons la distinction entre « savoirs culturels et personnels » et « savoirs enseignants » (*ibid.,* p. 252), l'ensemble formant les savoirs de l'enseignant. Dans notre travail, nous faisons référence aux « savoirs enseignants », qui constituent « un type particuliers de savoirs : celui acquis pour et/ou dans le travail et mobilisé en vue d'une tâche reliée à l'enseignement » (*ibid.,* p. 253).

1.2 Admettre l'enseignement comme un « métier de savoirs »

Comme le rappellent les auteurs de l'ouvrage de synthèse *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (1997), « même si l'enseignement est une activité qui s'accomplit depuis des siècles, il est bien difficile de préciser les savoirs en jeu dans l'exercice de ce métier tellement c'est une occupation qui s'ignore » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997, p. 13). Cette « cécité conceptuelle », qui a longtemps empêché toute véritable réflexion sur les savoirs des enseignants est liée à deux écueils, correspondant à des modèles de l'enseignant, qu'ils expriment par les locutions suivantes : *un métier sans savoirs* et des *savoirs sans métier*.

Plusieurs idées reçues, que l'on peut relier à des conceptions de l'enseignement, conduisent à considérer qu'enseigner ne nécessite pas de savoirs particuliers, que c'est *un métier sans savoirs*. Ils donnent quelques exemples :

La connaissance de la matière suffit, dans cette perspective « le savoir nécessaire pour enseigner se réduit alors à la seule connaissance du contenu disciplinaire » (*ibid.,* p. 14). Enseigner consiste à transmettre une matière à des élèves. Malgré tout, dans le cas des enseignants polyvalents, si la connaissance de la matière suffit, elle doit être multiplie du

fait du nombre de disciplines présentes à l'école primaire, ce qui peut s'avérer être une difficulté dans l'exercice du métier.

Le talent suffit, « enseigner n'est qu'une affaire de talent », « enseigner tu l'as ou tu l'as pas » (*ibid.,* p. 14). Derrière ces affirmations se cachent l'idée du don. On retrouve l'idée qu'enseigner ne s'apprend pas : on est doué pour le métier ou on ne l'est pas. Dans ce cas, il n'est pas question de savoirs.

Le gros bon sens suffit, il faut « faire œuvre de plus de bon sens en pédagogie », cette idée a pour « effet de soutenir – qu'il n'y a rien à apprendre dans le métier, que quiconque fait œuvre de bon sens peut réussir » (*ibid.,* p. 15). Elle laisse croire « qu'il suffit simplement d'exercer son jugement comme si le jugement n'avait pas besoin de connaissances pour s'appuyer, comme si le jugement n'était que logique formelle sans contenu » (*ibid.,* p. 15).

L'expérience suffit, une idée « tellement incrustée chez à peu près tous les enseignants que la grande majorité de ceux-ci soutiennent qu'ils ont appris leur métier par expérience au gré des bons coups et des erreurs » (*ibid.,* p. 16). Une telle perspective va à l'encontre des tendances actuelles qui visent à professionnaliser le métier, notamment par le biais d'une formation professionnelle universitaire, qui doit prendre appui sur un corps de savoirs spécifiques formalisés. De plus il est difficile d'imaginer qu'un enseignant puisse tout acquérir par expérience, dans sa pratique, dans la mesure où cela le contraindrait soit à réinventer le métier en permanence, soit à se cantonner dans le seul exercice professionnel qu'il connaît.

La culture suffit, « connaître ses classiques permettrait, par on ne sait quel mécanisme mystérieux, de bien enseigner » (Iid., p. 17).

On ne peut nier que ces perspectives soient nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, mais en réservant à chacune d'elles une part exclusive, « c'est contribuer à maintenir l'enseignement dans l'ignorance » (*ibid.,* p. 17).

L'autre écueil consiste à « formaliser le métier mais en réduisant tellement sa complexité qu'il n'y correspond pas en situation réelle » (*ibid.,* p. 17). Une telle formalisation aboutit à une situation qui est qualifiée de *savoirs sans métier*. Cette tendance à vouloir penser et formaliser le métier hors de ce dernier, est ancienne. « Dès la

fin du XIXe siècle, l'idée de faire de la pédagogie une science était sur pied tant en Europe qu'aux Etats-Unis » (*ibid.*, p. 18). Pendant une part importante du XXe siècle, la volonté de fonder l'enseignement selon le modèle de la « rationalité technique » a été comme un idéal poursuivi par certains courants de recherche. Dans cette conception l'enseignant deviendrait « une sorte d'ingénieur (ou de technicien) de l'enseignement » son rôle consistant à « appliquer aux problèmes qu'il rencontre des solutions préétablies scientifiquement » (*ibid.*, p. 18). Nous avons montré précédemment comment la critique épistémologique développée par Schön (1994) conduisait à douter du bien-fondé de cette perspective.

Entre les deux extrêmes, « tout se passe comme si, de Charybde en Scylla, on était allé d'un métier sans savoirs à des savoirs sans métier pour les exercer, des savoirs qui peuvent être pertinents en eux-mêmes mais qui ne sont jamais réexaminés à la lumière du contexte réel et complexe de la classe » (*ibid.*, p. 19). Dès lors, une réflexion sur le savoir des enseignants n'est possible qu'en considérant que le métier d'enseignant est *un métier de savoirs*.

1.3 Variété des typologies.

De nombreux auteurs, à partir de point de vue théoriques différents ont proposé des typologies des savoirs des enseignants. Ce qui, d'une certaine manière, témoigne bien de l'éclatement de la notion de « savoir ». Sans prétendre à l'exhaustivité, nous proposons quelques unes de ces typologies qui reposent soit sur la nature des savoirs, soit sur leur origine sociale ou qui combinent parfois les deux.

Aux Etats-Unis dans les années 1980 dans le contexte d'une réflexion sur une réforme de l'éducation, plusieurs rapports ont pour thème récurrent la professionnalisation (dans le sens de reconnaissance sociale) des enseignants. Cette revendication d'un statut professionnel est fondée sur la conviction qu'il existe une « base de savoirs pour l'enseignement », « knowledge base for teaching ». C'est notamment ce que mettent en avant les rapports du Holmes Group (1986) et du Carnegie Task Force (1986). Toutefois, si l'idée d'une base de connaissances est très présente dans ces rapports, on trouve rarement, selon Shulman, de précisions quant au caractère de telle ou telle connaissance. A partir de ce constat, des recherches vont être menées pour préciser cette « base de connaissances

pour l'enseignement ». Dans ce contexte, les travaux de Shulman, ont donné lieu à une typologie construite à partir de sept catégories de savoirs /connaissances :

- La connaissance du contenu ou connaissance épistémique ; content knowledge.
- La connaissance pédagogique ; general pedagogigcal knowledge.
- La connaissance curriculaire ; curriculum knowledge.
- La connaissance pédagogique de la matière (didactique); pedagogical content knowledge ; une forme particulière de compréhension professionnelle « their own special form of professionnal undersdanding ».
- La connaissance des élèves et de leurs caractéristiques ; knowledge of learners and their characteristics.
- La connaissance des contextes ; knowledge of educational contexts.
- La connaissance des finalités; « knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds » (Shulman, 1987, 2004, p. 92).

Dans des perspectives très proches et à partir d'une importante revue de littérature, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), proposent six types de savoirs « qui servent d'assise à la pratique concrète du métier » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard., 1997, p. 8).

Le savoir disciplinaire

« Le savoir disciplinaire fait référence aux savoirs produits par les chercheurs et savants dans les diverses disciplines scientifiques, à leur production de connaissances au sujet du monde » (*ibid.*, p. 20). Il fait référence aux divers champs de connaissances tels qu'ils sont structurés à l'Université. De par leur origine sociale, ils sont extérieurs à l'enseignant. Ce sont ces savoirs – dans leur totalité ? – que l'enseignant est donc censé connaître, maîtriser ; et qu'il doit, en partie, transmettre aux élèves.

Le savoir curriculaire

Il relève des différents programmes scolaires. « Une discipline n'est jamais enseignée telle quelle, elle fait l'objet de nombreuses transformations pour devenir un programme d'enseignement ». L'enseignant « doit évidemment " connaître le programme " qui constitue un autre savoir de son réservoir de connaissances » (*ibid.*, p. 21). Pour les enseignants polyvalents, la maîtrise de ce savoir, pose la question de son appropriation, et

donc de la lisibilité, des programmes dans toutes les disciplines à enseigner à l'école primaire.

Le savoir des sciences de l'éducation

L'enseignant est en possession « d'un corpus de savoirs au sujet de l'école qui est inconnu de la plupart des citoyens ordinaires et des membres des autres professions. C'est un savoir professionnel spécifique qui ne concerne pas directement l'action pédagogique mais qui lui sert, comme aux autres membres de son métier socialisés de la même manière, de toile de fond » (*ibid.*, p. 22). On peut citer, par exemple, les connaissances relatives aux élèves, à leurs apprentissages.

Le savoir de la tradition pédagogique

Une tradition pédagogique s'est mise en place à partir de la fin du XVIIe siècle. Le maître « pratique davantage l'enseignement simultané en s'adressant à l'ensemble des élèves en même temps. Cette manière de faire la classe finit bientôt par se cristalliser en ce qu'on pourrait appeler la tradition pédagogique. Cette tradition pédagogique, qui renvoie à la notion de genre professionnel, c'est le savoir faire l'école qui transparaît dans une sorte d'entre deux de la conscience. Cette représentation du métier, beaucoup plus robuste qu'on peut le croire à première vue, à défaut d'être dévoilée et critiquée, sert de matrice pour guider les comportements des enseignants » (*ibid.*, p. 23).

Le savoir d'expérience

C'est ce que l'enseignant apprend de ses expériences professionnelles. C'est un savoir qui demeure de l'ordre du privé, « son jugement et les raisons qui le sous-tendent ne sont jamais connus ni testés publiquement » (*ibid.*, p. 23). Ainsi, un enseignant « peut avoir de l'expérience mais les explications qu'il donne pour justifier son action peuvent être erronées » (*ibid.*, p. 23). La limite du savoir d'expérience est « d'être fait de présupposés et d'arguments qui ne sont pas vérifiés à l'aide de méthodologies scientifiques » (*ibid.*, p. 23).

Le savoir d'action pédagogique

« le savoir d'action pédagogique est le savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public et passé au crible de la preuve de la recherche qui se déroule en classe » (*ibid.*, p. 23).

En France, G. Malglaive (1990), dans son travail de recherche sur la formation des adultes, organise sa réflexion relative aux savoirs à partir de la question suivante : « les savoirs pertinents pour être enseignés sont-ils pertinents pour agir ? ». Ses analyses le conduisent à distinguer quatre types de savoirs qui, avec des statuts différents, participent à l'activité professionnelle. Cette typologie sera souvent reprise dans le champ de l'éducation.

Le savoir théorique

« Le savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuse en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences » (Malglaive, 1990, p. 71). Le savoir théorique a une valeur heuristique, il « permet d'agir en toute clarté », il est « le fondement indispensable des savoirs qui règlent l'action » (*ibid.*, p. 71). Le savoir théorique permet « un contrôle permanent de l'action exercé sur le réel en donnant à connaître les transformations qu'il subit au cours de cette action » (*ibid.*, p. 72).

Les savoirs procéduraux

Les savoirs procéduraux sont ces savoirs qui règlent l'action. Comme l'explique G. Malglaive, « toute action produit deux sortes d'effets sur le réel qu'elle cherche à transformer : des effets voulus et des effets non voulus. Ce sont les enchaînements d'opérations, les règles et les conditions à respecter pour obtenir les effets voulus et n'obtenir qu'eux qui s'organisent en plan d'action et constituent, lorsqu'ils sont formalisés, ce que nous appelons les savoirs procéduraux » (*ibid.*, p. 77).

Les savoirs pratiques

La maîtrise des savoirs procéduraux, construits à partir des savoirs théoriques doivent permettre d'obtenir la transformation voulue de l'objet sur lequel l'individu agit. Or, la réalité est souvent bien plus complexe que la connaissance que l'on peut en avoir à partir de la théorie. De ce fait, les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux ne permettent pas toujours d'arriver à la réussite de l'action. Dans ce cas, ces savoirs doivent être relayés « par un autre type de savoir, directement issu de l'action, de ses réussites et de ses échecs, de ses contraintes et de ses aléas » (*ibid.*, p. 78). Ce savoir, c'est le *savoir pratique*. Ainsi, pour G.Malglaive, l'expérience est « une grande génératrice de savoirs pratiques ».

A propos de ces trois types de savoirs, on peut retenir que les savoirs théoriques et procéduraux font l'objet d'une formalisation qui passe par des langages spécifiques, ils sont objectivés ; alors que le savoir pratique est « beaucoup moins structuré et codifié » (*ibid.,* p. 78). Il est très subjectif et aussi probablement moins énonçable par le praticien.

Le savoir en usage

Dans l'action professionnelle, ces différents savoirs forment un système, « une totalité, complexe et mouvante mais structurée, opératoire » (*ibid.,* p. 87). C'est cet ensemble qui est nommé « le savoir en usage ». Ce savoir trouve donc sa nature dans l'action, « pour être ce qu'il est le savoir en usage doit nécessairement s'investir dans l'action » (*ibid.,* p. 89).

Dans une approche sociologique, R. Bourdoncle (1994) aborde la question des savoirs professionnels à partir des trois principales perspectives de la sociologie des professions.

Pour les sociologues fonctionnalistes, « les professions sont des activités qui permettent de résoudre rigoureusement des problèmes toujours individualisés, mais répondant à des besoins sociaux importants, comme la santé ou la justice. Pour ce faire, les professionnels mobilisent des savoirs scientifiques ou rationnels de haut niveau de généralité, qui peuvent donc s'appliquer à de nombreux cas individuels et résoudre leur problème » (Bourdoncle, 1994, p. 78-79).

Pour les interactionnistes, « les professions ne sont pas des activités caractérisées par des savoirs de haut niveau, qui leur permettraient de résoudre efficacement des problèmes individuels importants, comme l'affirmaient les fonctionnalistes. Pour les interactionnistes, il s'agit simplement d'un savoir d'expérience, qui dépend de la situation et ne peut être acquis qu'en situation, c'est-à-dire sur le tas » (*ibid.,* p. 84).

Les sociologies critiques et conflictualistes, mettent en avant des « savoirs éthiques ». Ces savoirs font de l'enseignant un « artisan moral qui assume à la fois la fin et les moyens et qui est capable de remplir de manière responsable son rôle d'agent de la société adulte auprès de l'enfance, c'est-à-dire en pleine conscience des valeurs qu'il met constamment en jeu. Pour cela il faut qu'il devienne conscient des contraintes qui pèsent sur son action, qu'elles soient internes et liées à sa position sociale, ses intérêts et sa personnalité ; contextuelles et liées à l'environnement social, avec ses exigences et ses valeurs ; organisationnelles et liées au fonctionnement même de l'établissement ;

épistémiques et dues au savoir enseigné et aux valeurs qu'il véhicule » (*ibid.*, p. 90-92). Dans la conclusion de son article R. Bourdoncle, estime que plutôt que de choisir entre ces différentes approches, il serait préférable de les prendre toutes en compte dans la mesure où chacune « semble nécessaire pour que le sujet construise une pratique professionnelle » (*ibid.*, 1994, p. 93). On peut donc retenir, dans cette perspective que trois types de savoirs sont nécessaires à la réalisation de l'activité professionnelle de l'enseignant : des savoirs scientifiques, des savoirs d'expérience, et, des savoirs éthiques.

M. Develay (1994) considère qu'aujourd'hui, pour faire face aux exigences du métier, l'enseignant doit maîtriser des savoirs qui relèvent de trois domaines :

- la maîtrise de savoirs disciplinaires et de leur épistémologie ;
- le champ de la didactique et de la pédagogie ;
- le domaine de la psychologie.

Il présente ces savoirs nécessaires autour de la formule suivante : « les deux D (savoirs et savoir-faire disciplinaires et didactiques) et les deux P (savoirs pédagogiques et psychologiques) » (Develay, 1994, p. 83). Chacun de ces champs de savoirs est nécessaire à l'exercice professionnel, « il n'est pas possible d'aider un élève à apprendre des mathématiques, de la biologie ou de l'EPS sans posséder la connaissance de ces disciplines, des connaissances sur les élèves et les méthodes qui permettent d'enseigner » (*ibid.*, p. 84). Mais M. Develay insiste sur la nécessité pour l'enseignant de connaître et maîtriser les disciplines qu'il a à enseigner. Ainsi pour enseigner, de la géographie par exemple, il faut certes connaître des notions de géographie, savoir de la géographie, mais aussi savoir « ce qu'est cette discipline en tant que corps de savoir constitué et en cours de constitution, quelles sont les méthodes qui permettent de produire du savoir dans cette discipline et que l'on ne retrouve pas forcément dans une autre discipline » (*ibid.*, p. 84-85).

Il précise que la maîtrise d'une discipline, n'est pas « un savoir pointu comme celui de l'agrégation dans quelques domaines triés et sans grande relation avec les programmes », mais que c'est « un savoir de haut niveau », qui permet de « prendre un recul distancié vis-à-vis de la structure de la discipline, un savoir des contenus et de leur épistémologie » (*ibid.*, p. 84). Dans le contexte de la polyvalence, caractéristique des enseignants du premier degré, une telle perspective conduit à s'interroger, d'une part, sur ce que peut signifier dans ce cas la maîtrise d'une discipline, et, d'autre part, sur le niveau de maîtrise possible de l'ensemble des disciplines à enseigner.

M. Altet (1996) rappelle que les classifications des savoirs enseignants sont nombreuses et varient en fonction des paradigmes de recherche, mais, qu'au-delà des différences, elles ont en commun de témoigner de la « pluralité des savoirs enseignants ». Pour M. Altet les différentes classification mettent peu en avant la nature des savoirs des enseignants. Elle propose donc, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel, une classification qui distingue deux grandes catégories de savoirs. Cette classification reprend en quelque sorte, en précisant, et, en distinguant, les savoirs de l'enseignant tels qu'ils ont été proposés par les chercheurs qui s'inscrivent dans le courant de la psychologie cognitive (Malglaive, Barbier, par exemple) :

1. **Les savoirs théoriques**, de l'ordre du déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer

- *les savoirs à enseigner*, savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs à l'enseignant.
- *les savoirs pour enseigner*, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante. M. Altet précise que ces savoirs théoriques sont indissociables.

2. **Les savoirs pratiques** issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. Dans cette catégorie, une distinction est opérée entre :

- *Les savoirs sur la pratique*, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés.
- *Les savoirs de la pratique*, qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et aux savoirs conditionnels de Strenberg (1985) (savoir quand et où) : les savoirs y faire, savoirs d'action souvent implicites ; le savoir de l'enseignant-professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, se situe à ce niveau. (Altet, 1996, p. 34-35).

Le tableau suivant reprend, de manière synthétique, quelques unes des différentes typologies des savoirs et/ou connaissances des enseignants.

Différentes typologies des savoirs et/ou connaissances des enseignants

Shulman (1986)	Malglaive (1990)	Bourdoncle (1994)
Connaissance épistémique Connaissance pédagogique Connaissance curriculaire Connaissance pédagogique de la matière (didactique) Connaissance des élèves et de leurs caractéristiques Connaissance des contextes Connaissance des finalités et des valeurs de l'éducation.	Savoir théorique Savoirs procéduraux Savoirs pratiques Savoir en usage	Savoirs scientifiques Savoirs d'expérience Savoirs éthiques
Develay (1994)	Altet (1996)	Barbier (1996)
Savoirs, savoir-faire disciplinaires Savoir, savoir-faire didactiques Savoirs pédagogiques Savoirs psychologiques	savoirs théoriques : *les savoirs à enseigner* *les savoirs pour enseigner* savoirs pratiques : *les savoirs sur la pratique* *les savoirs de la pratique*	Savoirs théoriques Savoirs d'action Savoirs « énoncés » Savoirs « détenus »
Gauthier (1997)	Tardif et Lessard (1999)	
Savoir disciplinaire Savoir curriculaire Savoir des sciences de l'éducation Savoir de la tradition pédagogique Savoir d'expérience Savoir d'action pédagogique	Connaissances personnelles Connaissances provenant de leur formation scolaire Connaissances provenant de leur formation professionnelle à l'enseignement Connaissances provenant des programmes et des manuels Connaissances provenant de leur propre expérience du métier	

Ces typologies sont difficilement comparables dans la mesure où elles sont construites à partir de paradigmes différents. Toutefois, il semble possible de distinguer, en fonction de leurs origines sociales, deux grandes catégories de savoirs. Des « savoirs exogènes » dont l'origine est « extérieure » aux enseignants, et, des « savoirs endogènes » qui seraient produits dans l'activité professionnelle des enseignants. Parmi les « savoirs exogènes », produits par d'autres acteurs que les enseignants, nous classons par exemple : les savoirs disciplinaires ; les savoirs curriculaires ; les savoirs pédagogiques et psychologique. Dans le cadre de notre recherche, la question qui se pose pour ces savoirs est celle des relations que l'enseignant polyvalent entretient avec ceux-ci, le niveau de maîtrise qu'il en peut avoir. Les « savoirs endogènes » qui seraient « produits par l'enseignant », renvoient au vaste ensemble des savoirs d'expérience des enseignants. C'est la nature de ce type de savoirs que nous précisons dans un second point.

2. Le savoir d'expérience des enseignants

Pour G. Mialaret, « tout action produit un savoir », ainsi « l'enseignant acquiert ce que l'on appelle de l'expérience ». Expérience qu'il définit comme « ensemble d'informations, et de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité » (Mialaret, 1996, p. 165). C'est le fait que ces éléments soient intériorisés et donc très liés à l'individu qui conduit M. Weiser à se demander si l'on peut encore parler de savoirs « peut-on dans ce cas parler encore de savoirs, s'il est impossible à chaque fois de les disjoindre du praticien qui les a élaborés et adoptés ? Ils ne sont pas le fruit d'une transmission, mais d'une appropriation et d'une production ; ils sont liés à l'acteur professionnel, mais aussi à sa personne » (Weiser, 1998, p. 95). Toutefois, au-delà de cette interrogation, on constate que la notion de « savoir d'expérience » – sous des appellations parfois différentes – est présente dans la plupart des typologies. Pour en préciser les principales caractéristiques nous empruntons largement au travail de synthèse de Tardif et Lessard à ce sujet.

2.1 Les caractéristiques du savoir d'expérience

Le savoir d'expérience est un « savoir ouvragé ». Pour ces deux auteurs, la connaissance professionnelle des enseignants doit se comprendre en relation étroite à leur travail dans l'école et dans la classe. Ils proposent la notion de « connaissance ouvragée » (Working Knowledge) pour qualifier ce type de connaissance. Cette notion permet d'insister sur la relation entre le travailleur et sa situation de travail. Une telle connaissance, est « façonnée par le travailleur », elle prend « son sens et sa pertinence dans et par le travail » (Tardif & Lessard, 1999, p. 366). Pour ces auteurs, cette notion remplit deux fonctions. Elle vise à lier organiquement la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail. Elle signifie que la connaissance professionnelle de l'enseignant porte les marques de son travail, qu'elle n'est pas seulement utilisée comme un moyen dans le travail, mais qu'elle est produite, façonnée dans et par le travail. Dire que le savoir d'expérience est un « savoir ouvragé », signifie que ce type de savoir est intimement lié à l'exercice du métier, qu'il est mobilisé mais aussi construit dans la pratique professionnelle, par un enseignant.

Le savoir d'expérience est un « savoir pratique », « au service de l'action ». Il est utilisé par l'enseignant en fonction de la pertinence que celui-ci lui confère par rapport aux tâches inhérentes à l'exercice de son métier.

C'est également un « savoir interactif », c'est-à-dire mobilisé et façonné dans le cadre d'interactions entre l'enseignant et les autres acteurs (collègues, élèves, corps d'inspection, parents, etc.). Le savoir d'expérience est « en quelque sorte au centre de plusieurs sources de connaissances provenant de la société, de l'institution scolaire, des autres acteurs éducatifs, des universités etc. » (*ibid.*, p. 369). A ce caractère interactif s'ajoute une forte dimension sociale car « les rapports des enseignants à ces connaissances instaurent en même temps des relations sociales aux groupes, aux organisations et acteurs qui les produisent. Pour la profession enseignante, le rapport cognitif au travail se double donc toujours en même temps d'un rapport sociologique : « les enseignants n'utilisent pas la " Connaissance en soi " mais bien des connaissances produites par tel ou tel groupe, provenant de telle ou telle institution, intégrées au travail par tel ou tel mécanismes social (formation, curriculums, outils de travail, etc.) » (*ibid.*, p. 370).

Tardif et Lessard ajoutent que ce savoir est aussi « complexe, pluriel, composite et hétérogène », autant d'attributs qui expriment le fait que ce savoir « met en œuvre, dans l'exercice même du travail, des connaissances et des savoir-faire très divers, provenant de sources variées et dont on peut supposer qu'ils sont aussi de nature différente » (*ibid.*, p. 369). De plus, ces caractéristiques tiennent également à ce qu'il repose « non sur une base de connaissance unifiée, cohérente, mais sur plusieurs connaissances et savoir-faire qui sont mobilisés et utilisés en fonction des contextes variables et contingent de la pratique professionnelle » (*ibid.*, p. 402). Enfin, son hétérogénéité résulte aussi, des « sources diverses, des lieux variés, et, des moments différents » dans lesquels ces connaissances et savoir-faire sont acquis par l'enseignant.

Ainsi, le savoir d'expérience constitue une combinaison d'éléments peu cohérente. Pour cette raison, Tardif et Lessard le qualifient de savoir syncrétique, pour signifier qu'il « serait vain de chercher une cohérence théorique, même superficielle, dans cet ensemble de connaissances et de savoir-faire » (*ibid.*, p. 369).

Enfin, le savoir d'expérience est « existentiel, c'est-à-dire lié à l'expérience au travail et à l'histoire de vie, il est incorporé au vécu même de l'enseignant », et « expériencé : car il est expérimenté dans le travail, tout en façonnant l'identité de celui qui travaille. C'est

aussi un savoir social, construit par le praticien « en interaction avec diverses sources sociales de connaissances, de compétences » (*ibid.*, p. 403).

2.2 L'expérience et la hiérarchisation des connaissances

Le savoir d'expérience se constitue dans et par l'activité professionnelle à partir de sources diverses. Cette diversité des sources de connaissances pose le problème de « leur unification et de leur recomposition par et dans le travail » (*ibid.*, p. 370).

A l'aune de l'activité professionnelle, toutes les connaissances qui constituent le savoir d'expérience ne sont pas nécessairement à égalité. Selon Tardif et Lessard, les enseignants « ont en effet nettement tendance à hiérarchiser leurs connaissances en fonction de leur utilité dans l'enseignement. Moins une connaissance est utilisable dans le travail, moins elle semble avoir de valeur professionnelle. De ce point de vue, les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (*ibid.*, p. 370). De ce fait, il est possible de considérer que le savoir d'expérience qu'ils définissent « comme un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier » (*ibid.*, p. 370), est au cœur de la professionnalité des enseignants.

Pour ces deux auteurs, l'exercice du métier est source d'apprentissages, et donc de savoirs. Le travail au quotidien « apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent aux conditions du métier et cela, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre» (*ibid.*, p. 371). Pour et dans l'activité professionnelle les savoirs « extérieurs » à l'enseignant sont donc « retraduits », transformés ; ils sont soumis à la « jurisprudence privée » construite peu à peu par l'enseignant « au fil des ans et au gré des essais et des erreurs » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997, p. 136).

L'expérience du travail joue donc un rôle fondamental dans l'édification de la connaissance des enseignants, c'est à partir de son expérience professionnelle que l'enseignant « évalue » la pertinence des autres savoirs ; ainsi, « les connaissances issues de l'expérience du métier servent d'assise aux autres connaissances, puisque c'est à partir de l'expérience que ces dernières sont évaluées et utilisées dans le travail » (Tardif et Lessard, 1999, p. 371-372). De ce fait, pour les enseignants, « les relations aux

connaissances ne sont jamais strictement des rapports cognitifs ; elles sont médiatisées par le travail qui leur fournit des principes de hiérarchisation des connaissances utilisables pour affronter et solutionner les situations quotidiennes » (*ibid.*, p. 372).

De par ses caractéristiques, on peut considérer que le savoir d'expérience, offre à chaque enseignant dans l'exercice de son métier, un ensemble de connaissances éprouvées par la pratique professionnelle. Ces connaissances lui permettent d'accomplir de façon efficace, à ses yeux, son métier. Ainsi, le savoir d'expérience serait au cœur de la professionnalité des enseignants. Chercher à en préciser la nature et aussi la façon dont il intervient dans la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage, pour des enseignants polyvalents de l'école primaire, s'inscrit donc dans notre perspective de recherche.

Le savoir d'expérience n'est donc pas un savoir parmi d'autres. Au contraire, il est construit par l'enseignant à partir de tous les autres savoirs, qu'il « retraduit », « transforme », dans et par sa pratique professionnelle. C'est une forme de savoir qui résulte « d'une intériorisation de l'extériorité » (Bourdieu, cité par Mialaret, 1996, p. 165). Si dans la pratique professionnelle, l'ensemble des savoirs fait l'objet de « transformations » nous portons tout particulièrement notre attention sur ceux qui sont liées au processus d'enseignement-apprentissage de contenus liés aux différentes matières à enseigner à l'école élémentaire.

3. La «transformation » des savoirs par l'enseignant

Plusieurs auteurs ont avancé la nécessité pour l'enseignant de « transformer » les savoirs disciplinaires afin de les rendre « enseignables ». Dans le monde francophone, on trouve cette idée dans les travaux de Chevallard (1991), qui l'exprime à travers la notion de transposition didactique interne. Il en est de même pour F.V.Tochon : « l'enseignant transforme la connaissance en “ histoires ” ; en idées organisatrices narratives » (Tochon, 1993, p. 217) ; cet auteur ajoute que cette transformation produit une mise en forme discursive de la connaissance. Ces processus participent de ce que Tardif et Lessard nomment le « travail curriculaire ». Pour ces deux auteurs, « les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires ; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction de contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur

expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et leurs valeurs, etc. » (Tardif & Lessard, 1999, p. 252). Si ces différents auteurs mettent en avant des processus de transformation, ils n'en décrivent pas véritablement les mécanismes. Les travaux de Shulman et de son équipe, qui ont cherché à mieux comprendre le « rôle » de l'enseignant dans ce processus, nous apportent des éléments de compréhension.

Le concept de « savoir pédagogique de la matière » (Shulman, 1986, 1987)

Pour Shulman, « la connaissance du contenu est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante – elle doit se prolonger et s'affiner dans la connaissance pédagogique du contenu. En d'autres termes on pourrait dire que la *connaissance didactique* (pedagogical content knowledge) nécessite la *connaissance épistémique* (content knowledge) et s'en nourrit, mais ne se réduit pas à celle-ci, puisque elle en suppose une transformation complexe et raisonnée à des fins d'instructions » (Sensevy & Amade-Escot, 2007, p. 95).

Ainsi, l'idée générale du concept de savoir pédagogique de la matière est que l'enseignant, de par son travail, pour enseigner un contenu doit effectuer une transformation. Il doit passer d'une compréhension personnelle de la matière à une préparation, du contenu, pour la compréhension des autres, c'est-à-dire des élèves en tenant compte de leur diversité.

« He moves from personnel comprehension to prepraring for the comprehension of others, are the essence of the act of pedagogical reasoning » (Shulman, 1987, 2004, p. 102).

Cette transformation nécessite donc un mode particulier de raisonnement de la part de l'enseignant. Dans son article de 1987, Shulman, décrit ce raisonnement à l'aide d'un modèle cyclique qui met en jeu six processus :

1. La compréhension de la matière ; « Comprehension : of purposes, subject matter structures, ideas within and outside the discipline ».

2. Transformation : La matière à enseigner subit une transformation. Quatre sous-processus interviennent dans ce processus.

- *La préparation* ; « preparation : critical interpretation and analysis of texts, structuring and segmenting, development of a curricular repertorie, and clarification of purposes ». C'est en quelque sorte une analyse critique des manuels, une clarification des objectifs.

- *La représentation* ; « representation :use of a representational repertorie which includes analogies, metaphors, examples, demonstrations, explanations, and so forth ». Représentation du contenu sous différentes formes possibles, analogies, métaphores etc.
- *La sélection* ; « Selection : choice from among an instructional repertorie wich includes modes of teaching, organizing, managing, and arranging » Sélection des modes de travail.
- *Adaptation* ; « adaptation et tailoring to sudents caracteristics : consideration of conceptions, preconceptions, misconceptions, and difficulties, language, culture, and motivations, social class, gender, age, ability, aptitude, interests, self concepts, and attention ». Adaptation aux différentes caractéristiques des élèves.

3. Enseignement ; « instruction : mamagement, presentations, interactions, group work, discipline, humor, questioning, and other aspects of active teaching, discovery or enquiry instruction, and the observable forms of classroom teaching ».

4. Évaluation ; « evaluation : Checking for student understanding during interactive teaching. Testing student understanding at the end of lessons or units. Evaluating one'sown performance, and adjusting for experiences ». L'évaluation porte sur la compréhension des élèves pendant la leçon, à la fin de la séquence. C'est aussi l'évaluation que fait l'enseignant de sa pratique ce qui nourrit son expérience.

5. Réflexion ; « reflection : reviewing, reconstructiong, reenacting and critically analyzing one's own and the class's performance, and grouding explanations in evidence ».

A l'issue de ces cinq premières phases, l'enseignant arrive à une sixème étape qui est celle d'une nouvelle compréhension de la matière.

6. Nouvelle compréhension ; « new compehension : of purposes, subject matter, students,teaching and self consolidation of new understandings, and learnings from experience » (*ibid.*, p. 102).

Si ces processus sont présentés de façon ordonnée dans ce modèle, ils ne représentent pas des niveaux, des phases ou des étapes par lesquelles l'enseignant passe obligatoirement. Ils peuvent se produire dans un ordre aléatoire : « Although the processes in this model are presented in sequence, they are not meant to represent a set of fixed stages, phases, or steps. Many of the processes can occur in different order » (*ibid.*, p. 102).

Aussi pour Shulman ce savoir pédagogique de la matière est d'un intérêt tout particulier dans la mesure où il permet de spécifier un « corps » de savoirs particulier pour l'enseignement : « pedagogical content knowledge is of special interest because it identifies the distinctis bodies of knowledge for teaching » (*ibid.,* p.93). Ce savoir représente le mélange de contenu et de la pédagogie (didactique) dans une compréhension de la façon dont des sujets particuliers, des problèmes, ou des questions sont organisés, représentés et adaptés à la diversité des élèves à des fins d'enseignement : « It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners and presented for instruction » (*ibid.,* p. 93).

Shulman en fait le savoir professionnel spécifique de l'enseignant, un savoir qui le distingue du spécialiste : « We expect a math major to understand mathematics or a history specialist to comprehend history. But the key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capicity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students » (*ibid.,* p. 102).

Tel qu'il est formulé, le savoir pédagogique de la matière repose essentiellement sur la compréhension personnelle que l'enseignant a de la matière à enseigner. Il a été formulé dans le cadre d'une réflexion sur le travail des enseignants qui n'ont qu'une seule discipline à enseigner. Dans le cadre de notre recherche, cette perspective pose la question de la « compréhension » non pas d'une discipline mais de l'ensemble des disciplines présentes à l'école élémentaire, et de son influence dans les choix qu'opère l'enseignant pour transmettre ces contenus à enseigner. De plus, une telle compréhension suppose que l'enseignant ait acquis un regard « distancié », une connaissance épistémique, de toutes les disciplines, est-ce possible pour des enseignants polyvalents ? Sinon, quelles conséquences cela a-t-il sur leurs pratiques d'enseignement-apprentissages ?

Conclusion

Parmi les savoirs de l'enseignant, il est nécessaire de distinguer « savoirs culturels et personnels » et « savoirs enseignants ». Bien que les premiers puissent s'investir dans la pratique professionnelle d'un enseignant, nous considérons que ce sont les « savoirs

enseignants » qui sont à la base de la professionnalité enseignante que nous cherchons à caractériser. Au-delà des différentes typologies de savoirs enseignants proposées, il semble nécessaire, pour notre recherche, de dépasser les oppositions entre types de savoirs, et donc de considérer qu'ils sont tous impliqués à des degrés divers par le processus de transmission-appropriation de savoirs disciplinaires par les élèves. Dans ce contexte, notamment dans les perspectives de réflexion contenues dans le concept de « savoir pédagogique de la matière », la question des rapports que les enseignants polyvalents de l'école primaire entretiennent avec les différentes disciplines scolaires à enseigner doit être au cœur d'une recherche sur la professionnalité enseignante.

Chapitre 5 Les savoirs scolaires

La tansmission-appropriation de savoirs est la dimension que nous avons choisie de privilégier pour aborder la professionnalité des enseignants du premier degré. Dès lors, il est nécessaire de nous arrêter sur la notion de savoirs scolaires. Utiliser l'expression de « savoirs scolaires » suppose qu'il soit possible de les distinguer d'autres types de savoirs. De façon quelque peu abrupte, on peut considérer que les savoirs scolaires sont les savoirs qui constituent la finalité des situations scolaires. Ils sont au cœur d'une situation sociale particulière, la situation scolaire, qui met en relation (autour des savoirs) un maître chargé de la transmission des savoirs et des élèves « chargés » de s'approprier, d'apprendre ces savoirs.

Les travaux en histoire de l'éducation et en sociologie montrent comment cette situation sociale particulière qu'est l'école, en tant que lieu et temps spécifique de transmission-appropriation de savoirs, résulte d'une construction historique qui n'est pas sans influence sur la nature même des savoirs qui sont en jeu. C'est à partir du concept de « forme scolaire » (Vincent, 1994) que, dans une première partie, nous analysons la spécificité de ces savoirs. Cette spécificité des savoirs scolaires n'est pas sans conséquences sur les modes d'appropriation des « savoirs », ce qui entraîne, du point de vue de celui qui apprend, un nouveau rapport au monde.

Dans cet univers « bizarre et étonnant » (Lahire, 1998), qu'est l'école, les savoirs scolaires sont structurés par les disciplines scolaires. Instances organisatrices des savoirs scolaires, elles constituent, en quelque sorte, l'espace dans lequel « circulent » les savoirs dans le quotidien de la classe. Les disciplines scolaires occupent donc une place centrale dans le processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires. Mais qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? Si l'on affirme que chaque discipline établie à l'école primaire est un univers de savoirs « disciplinarisés », à partir de quelle(s) référence(s) penser cet univers et cette « disciplinarisation » des savoirs ?

Après avoir présenté une première approche des notions de disciplines scolaires et de savoirs scolaires, dans un dernier point nous abordons les trois principales perspectives théoriques qui permettent de penser la nature des disciplines scolaires et la genèse des savoirs scolaires.

1. « Forme scolaire » et savoirs scolaires

Dans le chapitre qu'ils consacrent à l'histoire et à la théorie de la forme scolaire, Vincent, Lahire et Thin (Vincent, 1994), dans une perspective socio-historique, définissent le sens et l'usage du concept de « forme scolaire ». La mobilisation de ce concept permet de mieux comprendre l'essence même des savoirs scolaires.

1.1 Le concept de « forme scolaire »

La notion de forme ne doit pas être comprise comme une « chose » ou une « idée ». A partir des travaux de Merleau-Ponty, ces trois auteurs présentent la notion de « forme » comme étant cette « solution » que chaque société « invente dans sa religion comme dans son économie ou sa politique pour le problème des relations de l'homme avec la nature et avec l'homme » (Merleau-Ponty, Cité par Vincent, 1994, p. 13).

Utiliser le concept de « forme scolaire », dans ce sens, conduit à « rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations» (Vincent, 1994 p. 13). Même si, la tentation est forte de prendre le mot « école » comme synonyme de « forme scolaire », il est important de ne pas assimiler forme scolaire avec « cette " réalité " que serait, par exemple, l'école » (*ibid.*, p. 13). Plus que par un aspect matériel, la forme scolaire se définit comme « un rapport à des règles impersonnelles ». C'est dans le cadre de cette définition que « prennent sens d'une part, les divers aspects de la forme (notamment comme espace et comme temps spécifique), d'autre part l'histoire, c'est-à-dire la " formation ", le procès par lequel la forme se constitue et tend à s'imposer » (*ibid.*, p. 13).

Pour ces auteurs « l'invention de la *forme scolaire* » est à situer aux XVIe-XVIIe siècles. Elle apparaît, en relation avec d'autres transformations sociales et politiques, comme par exemple la naissance de l'Etat moderne, dans les sociétés européennes. C'est donc une configuration socio-historique particulière, « une forme inédite de relation

sociale, entre un “ maître ” (en un sens nouveau du terme) et un écolier, relation que nous appelons pédagogique » (*ibid.,* p. 15). C’est une forme qui, non sans difficultés, va s’autonomiser par rapport aux autres formes de relations sociales et imposer « un mode de socialisation scolaire » aux autres modes de socialisation. Cette autonomie de la « relation pédagogique instaure un lieu spécifique, distinct des lieux où s’accomplissent les activités sociales : l’école » (*ibid.,* p. 16). A ce lieu spécifique de socialisation qu’est l’école correspond un temps spécifique « le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, comme temps dans l’année et comme emploi du temps quotidien » (*ibid.,* p. 16).

La forme scolaire qui s’impose peu à peu et se maintient dans le temps, correspond donc à l’émergence d’une nouvelle activité sociale – en relation avec la transmission-appropriation des savoirs – qui s’inscrit dans un espace et une temporalité particuliers, en rupture avec les autres activités sociales. Cette autonomisation du processus de transmission-appropriation de savoirs, s’accompagne de la « construction » d’une forme de savoirs spécifiques : les savoirs scolaires.

1.2 Caractéristiques des savoirs scolaires

Vincent, Lahire et Thin, opposent des formations sociales où dominent des *formes sociales orales* à des formations dominées par des *formes sociales scripturales*. La forme scolaire se distingue, dans ce cadre, d’autres formations sociales, par le fait que c’est « une culture de l’écrit », c’est ce qui justifie l’expression de *formes scripturales-scolaires*.

Dans les sociétés (qualifiées de « primitives ») dominées par les formes sociales orales, les « “ les normes ”, les “ savoirs ” et “ savoir-faire ” » sont « immanents aux pratiques sociales contextualisées, toujours concrètes et particulières, étant indissociablement liés à un faire, un agir, ils sont donc fondus dans ce faire, cet agir » (*ibid.,* p. 23). Dans de telles formations sociales les savoirs n’existent pas en tant que tels, ils « n’existent, comme dit Bourdieu, qu’“ à l’état incorporé ”. Cela signifie que le degré d’objectivation des « savoirs » et savoir-faire est à un degré zéro ou presque » (*ibid.,* p. 25). Ces savoirs existent donc uniquement dans le cadre des situations particulières qui les mobilisent. Il est possible d’ajouter que la source de légitimité d’un savoir réside alors dans le champ de pratiques sociales auquel il est « indissociablement lié ».

Dans les formes scripturales-scolaires de relations sociales, les caractéristiques des savoirs diffèrent fortement des précédentes. L'émergence de la forme scolaire, le développement de l'école en tant que lieu spécifique de la transmission-appropriation de savoirs, s'accompagnent d'une disjonction des savoirs et des pratiques sociales dans lesquelles ils étaient « fondus ». Les savoirs scolaires sont donc, des « savoirs détachés des pratiques, et qui s'autonomisent progressivement par rapport à ces pratiques » (Lahire, 1993, p. 37). En raison de ce processus, il est possible de qualifier ces savoirs, de savoirs décontextualisés. Cette décontextualisation des savoirs, qui en fait des savoirs abstraits, « coupés » du monde des pratiques sociales, pose la question des sources de leur légitimité qui reposait précédemment sur les pratiques.

D'une génération à l'autre ce n'est plus l'oral qui assure leur conservation ; leur mode d'accumulation et de conservation passe par l'écriture ; ils s'organisent alors selon « une logique propre – logique scripturale – qui n'est plus celle de la pratique » (*ibid.*, p. 37). C'est cette mise en forme scripturale qui va permettre leur systématisation et rendre possible leur enseignement.

L'école, en tant qu'espace-temps de la transmission-appropriation de savoirs, est intimement liée à l'existence d'un corps de savoirs spécifiques dont les principales caractéristiques sont d'être des « savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés » (Vincent, 1994, p. 31). Ces savoirs spécifiques nécessitent un lieu, une temporalité et une forme d'appropriation spécifiques ; ils instaurent également un nouveau rapport au monde.

1.2 Nouvelle forme d'appropriation des savoirs; nouveau rapport au monde

Dans les formes sociales orales, « le mode de connaissance » est étroitement lié aux « formes de relations sociales à travers lesquelles il se construit » (*ibid.*, p. 25). De plus, comme les savoirs ne sont pas objectivés, l'apprentissage et donc l'appropriation de ceux-ci, ne peut se faire que « par le faire, le voir faire », voire par « ouï-dire » autant de modalités qui ne nécessitent « pas d'explications et qui ne passe pas nécessairement par le langage verbal » (*ibid.*, p. 25). Dans de telles conditions, on peut considérer que l'apprentissage relève « d'apprentissage sur le tas, par immersion, par frayage », c'est-à-dire, d'un mode d'apprentissage qui relève d'un « processus anthropologique fondamental qui accompagne toute activité, de sorte qu'en agissant un acteur produit en même temps des ressources qui vont lui servir à guider et orienter son action. Activité et apprentissage y

sont indissociables » (Pastré, 2006, p. 2). C'est dans le monde familier, dans celui de l'expérience quotidienne du travail ou de la famille que s'effectuent alors les apprentissages, « les enfants sont placés dans le flux du faire et du dire et " apprennent " dans ce flux même » (Vincent, 1994, p. 25). Aussi, comme l'apprentissage se déroule au cours de la pratique et n'est pas séparée de celle-ci, le « savoir », dans cette situation, a un statut particulier, « il n'existe pas hors des situations de son effectuation, de sa mobilisation et indissociablement de son apprentissage » (*ibid.*, p. 26).

Dans le contexte de société où dominent les formes scripturales-scolaires de relations sociales, les conditions de l'appropriation des savoirs sont très différentes. Le mouvement de constitution de la forme scolaire entraîne, en effet, une rupture avec les modes d'apprentissages antérieurs. Les caractéristiques des savoirs scolaires, posent alors « un problème historiquement inédit quant au mode de transmission des savoirs » (*ibid.*, p. 31). Les élèves, doivent s'approprier des savoirs décontextualisés, et qui « ont acquis leur cohérence dans / par l'écriture (à travers un travail de classification, de découpage, d'articulation, de mise en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc.) ». Aussi, ces savoirs nécessitent des « processus spécifiques de transmission, notamment le langage verbal » (*ibid.*, p. 31). A des modes de transmission spécifique, on peut penser que répondent des processus d'appropriation spécifiques.

Si l'on peut considérer de façon sommaire, qu'apprendre à l'école consiste, pour les élèves, à intérioriser des savoirs scripturaux, P. Pastré (2006), dans *Apprendre à faire*, nous permet de mieux comprendre la spécificité de l'apprentissage scolaire. Alors que dans les sociétés dominées par les formes sociales orales, on apprend dans l'activité de travail, c'est-à-dire comme l'explique P. Pastré (2006) que *l'activité productive* et *l'activité constructive* – celle qui transforme le travailleur dans / par son travail – constituent un couple inséparable ». Dans ce cas, l'activité constructive, « n'est qu'un effet, qui n'est généralement ni voulu ni conscient. On peut parler alors d'apprentissage incident » (Pastré, 2006, p. 2). A l'école, « l'activité constructive devient le but de l'activité ; l'activité productive, qui, notons-le, ne disparaît pas, devient le moyen de réalisation de l'activité constructive. On a alors un apprentissage, non plus incident, mais intentionnel » (*ibid.*, p. 2). Dans la mesure où l'école est « coupée » du travail, « une activité productive de la part des élèves pour servir de support à leur apprentissage » (Ibid, p. 3) est donc une condition nécessaire, et, suffisante.

L'école, en tant que lieu spécifique où s'inscrivent des formes de relations sociales liées au processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires, instaure un autre rapport au temps et à l'espace de l'apprentissage. En ce sens elle est à l'origine d'un nouveau rapport au monde. Avec l'émergence de la forme scolaire, le temps de l'apprentissage est lui aussi séparé du temps de la pratique. Dans le cadre de l'école, le temps de l'apprentissage est un temps spécifique, avec ses modalités de découpage, par exemple le temps des cycles à l'école primaire, qui organisent et rythment les apprentissages des élèves. La temporalité de l'apprendre est donc déconnectée de celle du travail. De même, en temps que lieu spécifique, l'école est dissociée des autres lieux sociaux où s'effectuaient précédemment les apprentissages. Du fait de cette coupure, c'est un monde médiatisé par les savoirs scolaires, qui va être donné à apprendre. Ce n'est qu'ensuite que les élèves découvriront le monde du travail. Enfin, les modalités de mise en forme des savoirs scolaires, ne sont pas elles aussi sans effet sur le rapport au monde des élèves. En effet, « pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, il faut maîtriser la " langue écrite " […]. L'école est devenue le lieu d'apprentissage de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves » (Vincent, 1994, p. 36). L'école, instaure donc un type nouveau de rapport au monde, un rapport réflexif et distancié vis à vis de ce qui relève de l'expérience familière. Dès lors, on peut considérer que « la forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde » (*ibid.*, p. 36). Une telle considération, de la langue et des différents langages dans lesquels sont mis en forme les savoirs scolaires (codification), un élément clé dans le processus de transmission-appropiration des savoirs scolaires.

Dans les sociétés où dominent les formes sociales orales, les enfants apprennent par une « immersion » dans le monde des pratiques sociales, dans un rapport immédiat au monde. Tels, par exemple, ces enfants décrits par Delbos et Jorion (1984), qui apprennent le métier de paludier au contact des hommes sur le marais. Pour l'élève, apprendre passe par l'Ecole et le rapport scriptural-scolaire au langage et au monde qu'elle instaure.

Le concept de forme scolaire permet, notamment, de mettre en avant une spécificité des savoirs scolaires : des savoirs décontextualisés, objectivés, codifiés et scripturaux, et, l'instauration d'un rapport au monde particulier. Par contre, ce concept, de par ses modalités d'élaboration, ne permet pas d'aborder la questions des processus qui contribuent à la genèse des savoirs scolaires, ni celle de la nature des disciplines scolaires

qui les structurent. Toutefois, avant d'aborder ces questions il est important de nous arrêter sur la notion de discipline scolaire, telle qu'elle a pu être définie dans le champ des sciences de l'éducation.

2. Disciplines scolaires, savoirs scolaires, éléments de définition

2.1 Disciplines scolaires

« Les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires » (Develay, 1995, p. 27). Ainsi, dans la pratique quotidienne du métier, les enseignants doivent enseigner de la géographie, des mathématiques, des sciences de la vie et de la terre, etc. ; c'est donc par le biais des disciplines à enseigner qu'ils sont confrontés à la question des savoirs scolaires. De plus, on constate que plusieurs termes sont bien souvent utilisés pour désigner un ensemble de contenus cohérents à enseigner : matières ; champs disciplinaires ; disciplines d'enseignement, voire branche d'enseignement. Autant de raisons qui invitent à préciser cette notion.

M. Develay (1992), définit une discipline scolaire, comme un ensemble cohérent, constitué de quatre éléments, « des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise » (Develay, 1992, p. 32). La cohérence de cet ensemble est assurée par « une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence » (*ibid.,* p. 32).

Les quatre constituants de la discipline scolaire

- *Les objets*

Ils donnent à la discipline scolaire sa visibilité, sa « matérialité ». Ce sont ces objets qui « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact » (*ibid.,* p. 32). Par exemple, si des manuels existent pour la plupart des disciplines enseignées à l'école élémentaire, la présentation de chacun de ces ouvrages diffère, de sorte que l'on reconnaît, sans être spécialiste des disciplines, l'ouvrage d'histoire et / ou de géographie.

Parmi les objets de la discipline, « certains se retrouvent hors du domaine scolaire qui ne fait que les emprunter pour faciliter les apprentissages. […]. D'autres objets ont été importés ou construits spécialement pour la classe, tant leur existence est aléatoire hors de

celle-ci (les cartes murales de géographie).[…]. Certains objets, enfin, n'ont aucune réalité hors de l'école et des apprentissages qu'ils sont censés faciliter » (*ibid.*, p. 32).

Ces objets permettent de signifier aux élèves les changements de disciplines enseignées, ce qui se traduit souvent dans les classes par une formule du type « sortez votre livre et votre cahier, on va faire de la géographie » adressée par l'enseignant aux élèves. A ce titre comme le souligne M. Develay, ils participent de « la coutume » didactique.

Ces objets, peuvent donc être considérés comme les « balises » d'une disciplines scolaires, ce par quoi elle est le plus facilement identifiable. Ils constituent en quelque sorte des éléments de surface d'une discipline scolaire.

- *Les tâches*

« Chaque discipline peut être caractérisée par des tâches qui constituent les activités que les élèves se doivent de réussir » (*ibid.*, p. 35). Par exemple, en géographie, décrire une photographie paysagère ; compléter une carte.

On peut considérer qu'avec les objets, les tâches participent de l'« habillage » d'une discipline scolaire.

- *Les connaissances déclaratives*

Notion issue de la psychologie cognitive, dans les années 1970, « les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, du savoir» (*ibid.*, p. 36). Parmi ces connaissances, M Develay insiste, sur l'importance des « concepts intégrateurs », ces concepts qui, « à un niveau d'enseignement déterminé, organisent en une structure cohérente l'ensemble des faits et des notions abordées ». Ils constituent « en quelque sorte les principes organisateurs, au niveau notionnel, d'une discipline enseignée ». A condition qu'ils soient identifiés pour un niveau d'enseignement donné, ils permettent « de mettre en cohérence l'ensemble des connaissances autour de ce que certains ont nommé parfois le noyau dur de la discipline » (*ibid.*, p. 40-41).

Dans le cas des enseignants polyvalents, une telle identification des concepts intégrateurs, pour un niveau donné, et dans toutes les disciplines à enseigner, est-elle possible ?

- *Les connaissances procédurales*

Elles sont de l'ordre des savoir-faire, et « sont constituées par une suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi. On parle indifféremment de méthodes, de techniques, de procédures, de stratégies » (*ibid.*, p. 41).

Connaissances déclaratives et connaissances procédurales, constituent un second niveau d'identification de la discipline scolaire.

- *La matrice disciplinaire*

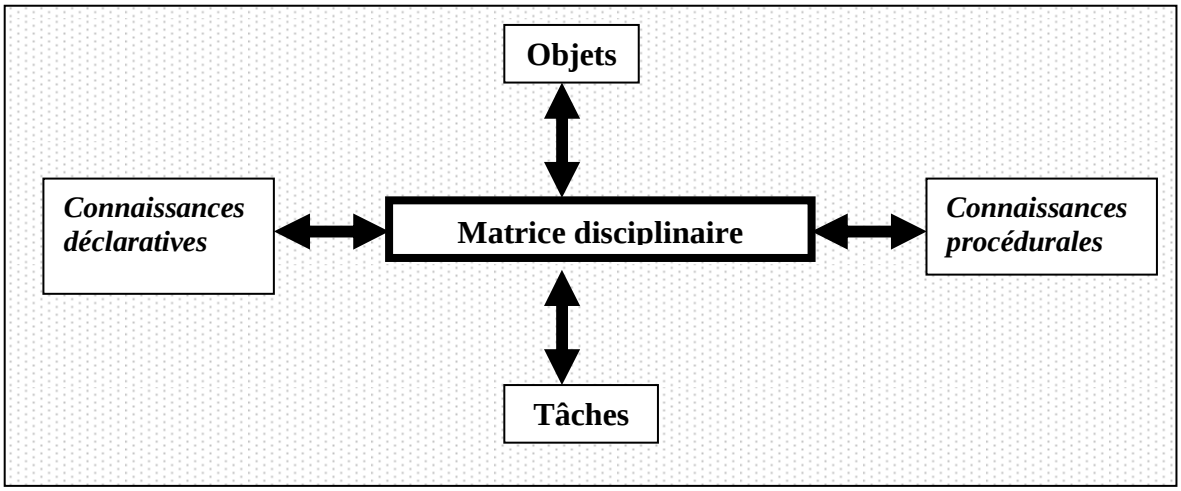
La matrice disciplinaire est à la fois ce à partir de quoi les quatre éléments précédents prennent sens, et, aussi ce qui les cimente, c'est le liant de la discipline scolaire. « Nous nommerons matrice disciplinaire, le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains aussi nomment son cadre de référence. Le sens métaphorique de matrice (nom commun de l'utérus) renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence » (*ibid.*, p. 46).

Les matrices disciplinaires ne sont pas figées dans le temps, « une matrice disciplinaire nous paraît constituée par le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence. Ce point de vue est constitué par le choix d'une identité pour la discipline considérée. Il entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amènent en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement » (*ibid.*, p. 46-47).

Cette approche dynamique de la matrice disciplinaire, soulève plusieurs questions. En premier lieu celle de son appropriation par des enseignants non spécialistes, comment, à partir de quels supports peuvent-ils faire leurs les matrices disciplinaires de l'ensemble des disciplines présentes à l'école élémentaire ? Comment peuvent-ils percevoir les changements dans le temps de leur exercice professionnel ? En second lieu, d'un point de vue épistémologique, on peut se demander à partir de quelle(s) référence(s), « le point de vue » sur une discipline est construit. Cela renvoie, notamment, au paradigme sur lequel il est possible de s'appuyer pour énoncer la matrice disciplinaire, or dans de nombreuses sciences il peut y avoir des conflits entre des tenants de paradigmes différents ou un paradigme peut s'imposer sans faire « table rase du passé ». Ces questions sont d'importance dans la mesure où des réponses qui sont apportées dépend en partie la nature des savoirs à enseigner.

Enfin, retenons que la connaissance de la matrice d'une discipline scolaire doit permettre à l'enseignant « d'éviter une balkanisation des savoirs en les recontextualisant dans un cadre de référence » (*ibid.*, p. 50). Une telle nécessité, renvoie à la question de la maîtrise épistémologique de la discipline par l'enseignant. Elle suggère aussi l'idée d'une responsabilité de l'enseignant vis à vis des contenus à enseigner.

Une discipline scolaire, d'après M. Develay



A partir des éléments constitutifs d'une discipline scolaire et de la notion de matrice disciplinaire, il semble possible d'élaborer un indicateur du degré de maîtrise épistémologique d'une discipline par un enseignant. Nous proposons de définir trois formes dans l'appropriation d'une discipline scolaire qui seraient observables dans sa pratique d'enseignement :

Forme 1: l'enseignant maîtrise / mobilise les objets et les tâches de la discipline. Il la rend visible aux élèves à travers ces deux éléments. Dans ce cas l'appropriation pourrait être qualifiée de « superficielle ».

Forme 2 : La maîtrise des savoirs déclaratifs et procéduraux est plus assurée, elle s'ajoute aux éléments précédents. Dans ce cas l'appropriation pourrait être qualifiée de « partielle ».

Forme 3 : L'appropriation de la matrice disciplinaire s'ajoute aux autres éléments. Dans ce cas l'appropriation pourrait être qualifiée de « totale ».

2.2 Savoirs scolaires

Le concept de forme scolaire nous a permis de dégager quelques caractéristiques des savoirs scolaires. L'apport des sciences de l'éducation permet également de mieux cerner ce que sont les savoirs scolaires, tout particulièrement la question de leur statut.

Pour J.P Astolfi (1992), les savoirs scolaires sont des savoirs qui ne sont « ni théoriques ni pratiques ». Des travaux de Delbos et Jorion (1984), Astolfi, reprend la proposition selon laquelle la caractéristique du savoir scolaire, tel qu'il se présente aux élèves, est de n'avoir « ni vrai caractère théorique ni vrai caractère pratique » (Astolfi, 1992, p. 37). C'est un type de savoir qui est qualifié de *propositionnel*. Le savoir scolaire est de nature propositionnelle en ce qu'il « résume le savoir, sous forme de propositions logiquement connectés, et qui se contentent d'énoncer des contenus » (*ibid.*, p. 37). Une telle caractéristique contraint le savoir scolaire dans un espace de légitimité qui est lié au contexte singulier où il est énoncé, c'est-à-dire à « la salle de classe : lieu unique où les propositions disjointes disposent d'une légitimité » (Delbos & Jorion, cités par Astolfi, 1992, p. 37).

Pour N. Lautier (2006), les savoirs enseignés sont des savoirs disciplinaires. Ils ont un statut intermédiaire. Ce sont des savoirs « ni complètement scientifiques, ni complètement profanes », ils sont le « produit d'une véritable construction. Décontextualisés par rapport à leur instance de production originelle, reformulés pour être simplifiés, habillés, proposés sous la forme de séquences d'enseignement apprentissage dans les classes, ils relèvent d'une véritable construction sociale » (Lautier, 2006, p. 73).

Les différentes approches que nous avons mobilisées pointent toutes la spécificité des savoirs scolaires et des disciplines qui les structurent. Dès lors on peut se demander dans quelle mesure cette spécificité des savoirs scolaires est reconnue et prise en compte dans les pratiques d'enseignement des enseignants de l'école élémentaire. De plus, toutes mettent en avant le caractère décontextualisé, construit de ces savoirs, ce qui soulève en arrière plan les questions de l'origine des savoirs scolaires, ainsi que celle des modalités d'élaboration des savoirs scolaires.

3. Disciplines scolaires, savoirs scolaires : quelle(s) origine(s) ?

La lecture des travaux portant sur cette question, permet de dégager deux grands types d'approche. Chacun apporte des réponses différentes à cette interrogation. Dans une perspective épistémologique, deux auteurs font référence : Y. Chevallard qui propose le concept de « transposition didactique », et J.-L. Martinand qui aborde cette question à partir du concept de « pratiques sociales de référence ». Dans le champ de l'histoire de l'éducation, selon une perspective plus historique, A. Chervel a élaboré le concept de « discipline scolaire ». Concept repris, en didactique de l'histoire et de la géographie, par F. Audigier pour élaborer le concept de « modèle disciplinaire ». Ce sont ces différentes approches que nous présentons maintenant.

3.1 Le concept de transposition didactique

C'est à partir des travaux du sociologue M. Verret, que dans le cadre de la didactique des mathématiques, Yves Chevallard aborde la question de l'origine du « savoir enseigné ». Il propose de nommer « transposition didactique » l'ensemble du processus qui conduit du « savoir savant » au « savoir enseigné » : « genèses, filiations, légitimités, tout cela est pêle-mêle jeté au débat. Genèse mythiques ? Filiations arrangées ? Légitimités incertaines ? Le questionnement, c'est vrai, commence par prendre des allures de soupçons ; l'enquête épistémologique se fait ici aisément policière et paraît a priori hostile au fonctionnement heureux de l'institution. Le concept de transposition didactique, par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare, témoigne de ce questionnement nécessaire, en même temps qu'il en est l'outil premier» (Chevallard, 1985, p. 15).

Chevallard postule donc l'existence d'états successifs et différents d'un savoir : un état initial, sa production dans le contexte scientifique, un état « terminal », le savoir enseigné. Le concept de « transposition didactique » exprime alors la distance entre ces états ; il traduit les « mécanismes » qui assurent le « passage » du « savoir savant » au « savoir enseigné ». Dans cette perspective, on peut donc considérer qu'il existe une filiation entre le « savoir savant » et le « savoir enseigné » et que ce qui s'enseigne est une « simplification » de la discipline scientifique à l'intention des élèves. Le savoir scientifique est la référence, un processus de transformations va en faire un savoir scolaire à enseigner, puis un savoir scolaire enseigné. Il y aurait, pour reprendre l'expression de

Perrenoud (1990), « une transposition en cascade », depuis la science vers les différents degrés d'enseignement.

Toutefois, ce processus de transposition ne laisse pas les « éléments du savoir » qui circulent intacts. Comme l'explique Y.Chevallard, « pour que l'enseignement de tel élément du savoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné » (Chevallard, 1991, p. 15). La transposition didactique rend compte de l'élaboration d'un savoir enseignable. La mobilisation de ce cadre théorique pour analyser les séances d'enseignement-apprentissage, et particulièrement les savoirs enseignés, conduit à mettre en évidence des écarts par rapport à une norme qui est le savoir scientifique.

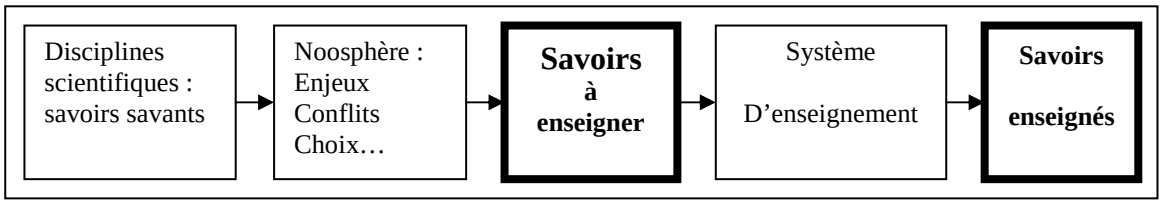
Cette filiation n'est pas absolue, Y.Chevallard envisage qu'il puisse y avoir production de savoirs à enseigner qui ne s'inscrivent pas dans la logique de la transposition. Il y a donc, en partie, une certaine forme d'autonomie du « système didactique ». Le fonctionnement didactique est donc, en partie créateur de savoirs à enseigner, il témoigne d'une « véritable capacité de production de savoir à des fins d'autoconsommation.[….] Jusqu'à un certain point, le fonctionnement didactique est donc capable de pourvoir à ses propres besoins en savoir à enseigner » (*ibid.*, p. 23).

La transposition didactique s'effectue en deux temps (schéma ci-dessous). La première phase de la transposition s'effectue dans ce que Chevallard nomme la « noosphère » : « la sphère où l'on pense- selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique. Pour cela, j'ai avancé pour elle le nom parodique de noosphère » (*ibid.*, p. 25). C'est en quelque sorte l'espace où se rencontrent les différents acteurs, l'espace des enjeux et l'espace des conflits. C'est dans cette « noosphère » que s'effectue le travail externe de la transposition didactique. Travail qui va conduire au savoir à enseigner qui s'exprime, par exemple, dans les programmes officiels. Cette phase, où les enjeux scientifiques ne sont probablement pas les seuls à intervenir dans les décisions, « se joue sur la scène politique et dans les instances chargées d'écrire les programmes» (Perrenoud, 1990, p. 2).

Le second temps de la transposition didactique s'opère, selon Chevallard, dans le système d'enseignement lui-même, c'est la phase interne de la transposition didactique.

C’est l’espace des pratiques enseignantes. C’est au cours de ce second temps qu’est produit le « savoir enseigné ».

La transposition didactique d’après Y.Chevallard



Dans le concept de transposition didactique, les savoirs savants sont déterminants. Le savoir enseigné, n’est qu’un produit dérivé du savoir scientifique, une version simplifiée. Ce concept a été élaboré à partir d’une réflexion menée en didactique des mathématiques. Il n’est donc pas certain que ce modèle puisse s’appliquer à toutes les disciplines et rendre compte de l’origine de tous les savoirs scolaires. Certaines disciplines, par exemple l’éducation civique, présentes à l’école primaire, ne peuvent se revendiquer « fille d’une discipline scientifique » (Perrenoud, 1990). De plus, il est possible de douter de la possibilité même d’une transposition didactique, dans la mesure où « la culture scientifique et la culture scolaire sont deux configurations spécifiques, non réductibles l’une à l’autre, développant des programmes largement autonomes » (Tardy, 1996, p. 59). De ce fait, il est difficile d’envisager que le savoir puisse passer directement de l’une à l’autre. Enfin, le concept de transposition didactique, peut rendre compte de la production du savoir à enseigner, il ne semble pas pouvoir s’appliquer pour décrire les pratiques d’enseignants de l’école élémentaire, qui ne sont pas formés à l’Université dans toutes les disciplines académiques et ne peuvent s’inscrire que très difficilement dans la logique de la transposition didactique.

3.2 La notion de pratique sociale de référence

La notion de « pratique sociale de référence » peut être présentée comme une démarche permettant de penser des contenus à enseigner, lorsqu’il est difficile de s’appuyer sur une discipline académique de référence ou lorsqu’il n’en existe pas.

Le développement d’une société « industrielle », « technologique », dans les années 1960-1970, suscite une réflexion sur l’évolution de la technologie à l’Ecole. On met alors en avant la nécessité d’amener les élèves à acquérir des savoir-faire qui doivent leur permettre une réelle maîtrise, « des machines–outils et des matériaux contemporains, en dehors de toute visée professionnelle étroite – il ne s'agit pas de former des mécaniciens

d'usinage – [cette maîtrise] est une nécessité de la vie domestique et sociale actuelle. Diminuer la peur des machines, l'aversion pour les travaux manuels, favoriser des orientations de la pensée tournées vers la réalisation, contribue d'ailleurs à la formation de la personnalité » (Martinand, 1986, p. 124-125).

C'est dans le contexte de cette volonté de renouveler l'enseignement des sciences physiques et de la technologie au collège, que Jean-louis Martinand, dans le cadre d'un groupe de travail, est amené à construire un « module » d'initiation aux techniques de fabrications mécaniques. Il se trouve alors confronté à la question de l'élaboration des contenus à enseigner. Dans ce cas, le concept de transposition didactique n'est pas opératoire. En effet, pour la technologie, à la différence des mathématiques, il n'existe pas une discipline scientifique qui puisse servir de référence.

J.-L. Martinand propose alors une démarche centrée sur la fabrication d'un petit objet, à partir de laquelle il dégage des contenus à enseigner. Il formalise cette démarche en proposant la notion de pratiques sociales de référence :

« Pour dégager la signification essentielle de la démarche esquissée précédemment, nous dirons qu'elle consiste à mettre en relation les buts et les contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Il s'agit alors de ce que nous appellerons une pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants:

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique") ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("social") ;
- La relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ("référence") » (*ibid.*, p. 137).

Pour Jean-Louis Martinand, le champ d'application de la notion de pratique sociale de référence n'est pas limité à l'élaboration des contenus à enseigner. La démarche que recouvre cette notion est nécessaire, « pour expliciter et discuter les raisons des choix des contenus, examiner leur cohérence interne, juger l'authenticité du reflet qu'elles proposent ». Mais sa portée est plus vaste, « elle fonctionne essentiellement comme guide d'analyse des contenus, et par là de critique et de proposition» (*ibid.*, p. 138).

Dans son ouvrage, J.-L Martinand envisage la possibilité de mobiliser cette notion pour penser l'ensemble de l'éducation scientifique dans le système scolaire. Dans ce cas, il faut « simplement » élargir la base de pratiques sociales de référence.

« Si on pense à l'ensemble de l'initiation aux sciences et techniques, puis à l'éducation scientifique, il est nécessaire, comme y invite l'idée de pratique, de prendre en compte d'autres références. Nous pensons principalement aux différents types de production industrielle (grande série, série, petite série ou même unitaire), artisanale, de la recherche scientifique fondamentale ou appliquée, les pratiques domestiques, idéologiques et politiques » (*ibid.*, p. 138). C'est à partir de l'analyse de chacune de ces pratiques sociales, des problèmes qu'elle est amenée à résoudre, des savoirs et attitudes qu'elle mobilise, que seraient déterminés les contenus à enseigner.

Toutefois, force est de constater que la mobilisation de cette notion pour penser les contenus à enseigner n'est pas fréquente. « Notre expérience est que les problèmes sont rarement posés ainsi, même dans des commissions mêlant des personnes d'origines différentes, mais ne faisant pas l'effort de " décentration " nécessaire par rapport aux pratiques familières. Pourtant les décisions sur les contenus des programmes, les matériels d'enseignement, les compétences des maîtres sont d'abord des choix de pratiques de référence » (*ibid.* p. 140).

Au-delà de l'élaboration des contenus à enseigner, la notion de « pratiques sociales de reference », devrait être également mobilisée pour penser les pratiques d'enseignement. Les situations d'enseignement, doivent se rapprocher de celles vécues dans les pratiques sociales. Selon J.-L. Martinand, ce recours à la notion de pratiques sociales est indispensable, « si l'on admet […] que toute éducation est d'abord un processus de socialisation » (*ibid.*, p. 291). Une telle perspective, si elle était suivie, pourrait contribuer à atténuer la rupture introduite par l'Ecole entre le monde des pratiques sociales et le monde scolaire.

Le concept de transposition didactique inscrit l'origine des savoirs scolaires dans le champ des disciplines universitaires, la notion de « pratiques sociales de références » conduit à considérer le monde des pratiques sociales comme champ de « référence » pour déterminer les savoirs à enseigner dans un contexte et une époque donnée.

Loin de se substituer ou de s'exclure, ces deux concepts peuvent être mobilisés pour rendre compte de la genèse des savoirs à enseigner. Par exemple, pour M. Develay, les concepteurs des programmes scolaires élaborent les savoirs à enseigner à partir des deux

« sources » que sont les « savoirs savants » et les « pratiques sociales de références ». Il décrit ensuite une chaîne de transformation des savoirs – la didactisation – qui conduit jusqu'aux savoirs assimilés par les élèves.

Ces approches théoriques de l'origine des savoirs scolaires, ne font pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Ainsi, « certains auteurs rejettent fortement le déterminisme des disciplines scientifiques ou de la société en général dans la formation des disciplines scolaires » (Hasni, 2000, p. 7). Une autre perspective consiste à faire de l'Ecole elle-même le lieu d'élaboration des savoirs scolaires.

3.3 De la discipline scolaire au modèle disciplinaire

Le concept de « discipline scolaire »

En 1988, dans l'article, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche*, A. Chervel propose une définition du concept de « discipline scolaire ». Cette définition, est très mobilisée dans le cadre de la didactique de l'histoire et de la géographie.

Pour A. Chervel, la notion de discipline scolaire est une « notion mal définie » et qui fait l'objet d'une réflexion insuffisante. Elle est fréquemment associée à ses synonymes et souvent les définitions qui en sont données, sont assez proches de : « matières » ; « contenus de l'enseignement ». Généralement, « les disciplines c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Chervel, 1988, p. 60) Et en ce sens ce terme est assez proche du terme anglais de « subject ». Adoptant une perspective historique, A Chervel montre comment, et peu à peu, le terme de discipline s'est vu attribuer, en français deux significations : l'ordre dans la classe, et ce qui s'enseigne.

Il souligne que pendant longtemps l'acception de « discipline scolaire » dans le sens « contenu de l'enseignement » n'existe pas. Elle est absente de tous les dictionnaires du XIXe siècle et encore du Dictionnaire de l'Académie de 1932.

Jusqu'à la fin XIXe siècle, le terme renvoie à la police des établissements. «Discipline » et « discipline scolaire » correspondent alors à la répression des conduites préjudiciables au bon ordre et à la partie de l'éducation des élèves qui y contribue.

L'« apparition » d'un nouveau sens, au début du XXe siècle, a une double origine:

- Le besoin d'un terme générique (« une nécessité lexicale »), pour désigner les différents ordres de l'enseignement :

Au XIXe siècle on utilise, faute d'un terme générique, dans les textes officiels ou non, des termes tels que « objets », « parties », « branches », « matières d'enseignement ».

Ainsi, « l'apparition, au cours des premières décennies du XXe siècle, du terme de "discipline" dans son nouveau sens va, certes, combler une lacune lexicologique, puisqu'on a besoin d'un terme générique » (*ibid.*, p. 61).

- Une mise en mot d'évolutions profondes :

L'émergence d'un nouveau sens attribué au terme de discipline « est apportée par un vaste courant de pensée pédagogique qui se manifeste, dans la seconde moitié du XIXe siècle, en liaison étroite avec le renouvellement des finalités de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire » (*ibid.*, p. 61). Le mot est alors associé au verbe « discipliner » pris comme synonyme de gymnastique intellectuelle. Il prend le sens « d'exercice intellectuel ». En conservant ce sens, il est possible de considérer que les disciplines scolaires, et dans notre cas la géographie, forment l'esprit des élèves, que les disciplines sont disciplinantes.

Deux étapes restent à franchir pour que le mot prenne son sens actuel:

- Passant du général au particulier, le mot en vient à désigner « une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel (*ibid.*, p. 63).
- Au lendemain de la Première Guerre mondiale on assiste à la perte du sens fort qui le caractérisait alors, « le terme devient une pure et simple rubrique qui classe les matières d'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit (*ibid.*, p. 64).

Toutefois, même si le sens du mot discipline s'est affaibli, « il n'en a pas moins conservé, et apporté à la langue, une valeur spécifique à laquelle, que nous le voulions ou non, nous faisons forcément appel quand nous l'employons. Avec lui les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités sui generis, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficace qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire » (*ibid.*, p. 64). Pour Chervel, c'est dans l'école que sont élaborés les savoirs scolaires.

Dans la seconde partie de l'article, il s'attache à démontrer cette autonomie des disciplines scolaires par rapport aux sciences de références. Il attire d'abord l'attention sur le fait que cette autonomie des disciplines scolaires ne s'impose pas d'évidence à tous : « On estime couramment, en effet, que les contenus de l'enseignement sont imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dans laquelle elle baigne. Dans

l'opinion commune, l'école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs » (*ibid.*, p. 65), et d'ajouter quelques lignes plus loin, « elle enseigne l'histoire des historiens ».

Les contenus de l'enseignement ne seraient alors que vulgarisation. « C'est à cette conception des enseignements scolaires qu'est directement liée l'image qu'on se fait généralement de la “pédagogie”. Si l'on rattache directement les disciplines scolaires aux sciences, aux savoirs, aux savoir-faire qui ont cours dans la société globale, tous les écarts entre les unes et les autres sont alors attribués à la nécessité de simplifier, voire de vulgariser, pour un public jeune, des connaissances qu'on ne peut lui présenter dans leur pureté et dans leur intégralité. La tâche des pédagogues, estime-t-on, consiste à mettre au point les “méthodes” qui permettront de faire assimiler par les élèves le plus vite et le mieux possible la portion la plus grande possible de la science de référence » (*ibid.*, p. 65).

A partir de l’exemple de la grammaire scolaire, André Chervel avance trois résultats de l’analyse historique qui « interdisent de considérer cette matière comme une vulgarisation scientifique » (*ibid.*, p. 66), et fondent l’idée d’une autonomie des disciplines scolaires. Ces résultats peuvent, en partie, s’appliquer à l’histoire et à la géographie.

- « la "théorie" grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites ou présumées de "référence", mais a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école.[…].
- En second lieu, la connaissance de la grammaire scolaire ne fait pas – à l'exception de quelques concepts généraux comme le nom, l'adjectif ou l'épithète- partie de la culture de l'homme cultivé.
- Enfin la genèse même de cette grammaire scolaire ne laisse aucun doute sur sa finalité réelle[…] La grammaire scolaire est, en fait, embarquée dans la grande entreprise nationale d'apprentissage de l'orthographe, entreprise qui n'a rien à voir avec une quelconque vulgarisation » (*ibid.*, p. 66-67).

D’une façon générale, pour A. Chervel, les disciplines scolaires sont donc des « créations spontanées et originales du système scolaire » (*ibid.*, p. 70).

Après avoir démontré l’autonomie des disciplines scolaires, André Chervel en précise les contenus. Une discipline scolaire est constituée de plusieurs composantes.

- *Des contenus* :

« La première dans l'ordre chronologique, sinon par ordre d'importance, c'est l'exposition par le maître ou le manuel d'un contenu de connaissances. C'est celle qui la désigne prioritairement à l'attention, car c'est elle qui la distingue de toute les modalités non scolaires d'apprentissage, celles de la famille ou de la société » (*ibid.*, p. 94) et d'ajouter que « toutes les disciplines ou presque se présentent sur ce plan comme des corpus de connaissances » (*ibid.*, p. 94). Pour une discipline scolaire, ces contenus forment un ensemble cohérent et consensuel, une « vulgate » dans la mesure où, « à chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau. tous les manuels ou presque disent alors la même chose, ou à peu près. Les concepts enseignés, la terminologie adoptée, l'assortiment des rubriques et des chapitres, l'organisation du corpus de connaissances, même les exemples utilisés ou les types d'exercices pratiqués sont identiques, aux variantes près» (*ibid.*, p. 95).

- *Des processus de motivation des élèves*:

« Rien ne se passerait en classe si l'élève ne montrait un goût, une attirance, des dispositions pour les contenus et les exercices qu'on lui propose» (*ibid.*, p. 96). Pour créer cette motivation et provoquer le « désir d'apprendre », « il s'agit non seulement de préparer l'élève à la discipline nouvelle mais de sélectionner, toute choses égales d'ailleurs, les contenus, les textes, les récits les plus stimulants» (*ibid.*, p. 97).

- *Des procédures d'évaluation* :

Cette nécessité d'évaluer les élèves pèse « sur le cours des disciplines enseignées» d'une part par la « spécialisation de certains exercices dans leur fonction d'exercices de contrôle », et d'autre part, par, « le poids considérable que les épreuves de l'examen final exercent parfois sur le déroulement de la classe » (*ibid.* p. 98).

Notons que ce dernier aspect concerne moins la géographie à l'école élémentaire dans la mesure où aucun examen terminal ne vient influencer les pratiques d'enseignement.

« La discipline scolaire est donc constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités » (*ibid.*, p. 99-100).

Cette définition de la discipline scolaire est complétée par François Audigier qui dans sa thèse, à propos de l'histoire et de la géographie, montre que ces disciplines scolaires obéissent à la « règle » des quatre « R ».

- *Réalisme* : elles disent la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croyance que cette réalité était directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiens et géographes ;
- *Résultats* : elles transmettent ce qui est acquis, ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai. Elles éloignent à la marge ce qui met en doute ou interroge les savoirs ;
- *Refus du politique* : cherchant constamment à se caler sur les savoirs scientifique homonymes, elles ignorent les enjeux éthiques et politiques dont elles sont tributaires et font comme si les sciences échappaient à ces enjeux ;
- *Référent consensuel :* elles construisent un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoires…. (Audigier, 1993, p. 161).

Pensées dans le cadre de la « discipline scolaire », l'histoire et la géographie scolaires sont donc essentiellement « un texte disant les connaissances et représentations du monde et de son passé dont la transmission est jugée nécessaire par la génération précédente pour la génération suivante » (*ibid.*, p. 161). Un texte ou un discours sur le monde, d'un genre particulier produit dans le cadre de cette « règle ».

Le modèle disciplinaire

Poursuivant les réflexions d'André Chervel, François Audigier élabore le concept de « modèle disciplinaire » à partir de l'étude de l'enseignement de l'histoire-géographie au collège. Selon lui l'histoire, la géographie et l'éducation civique fonctionnent dans le cadre d'un seul et même modèle. Ce modèle[9] est une construction « abstraite » dont le but est de mettre en évidence les relations entre trois « *ingrédients* » qui forment système :

[9] Nous reprenons la signification que François Audigier donne à ce terme dans sa thèse à savoir qu'il « est une reconstruction dont le but est de montrer la cohérence qui lie entre eux nombre d'éléments de l'enseignement de nos disciplines, ce qui permet de formaliser des problèmes didactiques dont nous postulons l'intérêt. Il est d'offrir une grille d'interprétation à de nombreux discours sur l'enseignement de nos disciplines. Nous lui attribuons une valeur heuristique. » (Audigier, 1993, p. 17)

- *Les finalités* ;
- *Les contenus,* entre les connaissances « factuelles », les concepts, les modes de raisonnement ;
- *Les méthodes,* avec les pratiques, exercices, outils, procédures d'évaluation (*ibid.,* p. 75).

Le concept de modèle disciplinaire complète celui de discipline scolaire, dont il intègre les principaux éléments constitutifs, « une vulgate » qui est non-discutable, des « dispositifs de motivation » qui servent à légitimer, aux yeux des élèves mais aussi et surtout de la société la présence de la discipline dans le système scolaire. Ils correspondent à « la manière dont la discipline, comme construction globale, justifie vis à vis de la société son utilité et sa présence à l'école.[…] En ce sens, les dispositifs de motivation rassemblent tout ce que les disciplines accueillent de nouveau pour montrer au public, et notamment à la collectivité scolaire, que, vraiment, ce que l'on étudie dans cette discipline c'est excessivement important» (Audigier, 1997 a, p. 13-14). A ces deux éléments, Audigier ajoute des « exercices-types » et des « procédures d'évaluation ».

Le modèle disciplinaire est le « socle, le cadre dans lequel s'exerce la pensée professionnelle des enseignants d'histoire et de géographie » (*ibid.,* p. 13). Cadre de pensée, c'est aussi le cadre d'action des enseignants et aussi probablement celui des élèves : « C'est dans cet univers, intériorisé et reconstruit par eux, que les enseignants pensent la géographie, son enseignement, et mettent ce dernier en pratique » (Audigier, 1999 b, p. 397).

Le fonctionnement de ce modèle est fortement marqué par le facteur « temps ». Selon F. Audigier le temps doit être pris en compte de deux manières. Dans une approche synchronique pour mettre en évidence les « relations multiples » qui s'établissent entre les éléments constitutifs du modèle disciplinaire. Dans une approche diachronique, où le temps joue comme une « variable créatrice ».

En synchronie, c'est le « cours » qui est au cœur du système de relations, « il est une situation d'enseignement apprentissage. […]. Cette situation est le lieu d'une « mise en scène du savoir » par tout un ensemble de pratiques » (Audigier, 1993, p. 77). Ce sont ces pratiques de classe, situées dans des « cours » d'histoire ou de géographie que nous allons chercher à caractériser.

En diachronie, le rôle du temps « joue à trois échelles différentes : l'heure de cours, l'année, l'ensemble de l'enseignement secondaire. L'heure de cours est la plus aisément

“ modélisable ”.[…]. Le temps de l’année et le temps de la scolarité secondaire créent des contraintes, imposent des choix qui trouvent une traduction dans chaque heure de cours » (*ibid.,* p. 78).

A l’appui de ses propos Audigier propose un schéma du déroulement d’un cours qu’il étend par hypothèse au premier degré. « Le déroulement du cours est composé d’une succession d’exposés et d’exercices, succession scandée par la rédaction d’une trace écrite, le plus souvent sous la direction du professeur » (*ibid.,* p. 79).

Le modèle disciplinaire n’est pas figé une fois pour toute, il évolue au cours du temps. Jusque dans les 1960 la géographie scolaire se « joue » dans un cadre relativement stable. En effet, les finalités civiques et politiques notamment, sont peu remises en cause et offrent « un cadre à peu près stable qui inspirait les contenus et les pratiques d'enseignement » (Audigier, 1999 b, p. 396). Il y avait de même une relative stabilité de la géographie universitaire « une grande dame tranquille évoluant cahin-caha » et assurait « une unité de façade » (*ibid.* p. 396). Tout change avec les années 1970 : « Point n'est besoin d'insister très longuement sur les divers facteurs qui ont sapé les fondements de ce bel édifice: mise en cause de la référence nationale et insistance sur la multiplicité et la mobilité des références sur lesquelles se construisent les identités; diversification, voire fragmentation, des histoires et des géographies scientifiques susceptibles d'inspirer leurs homonymes scolaires; modifications profonde des rapports au passé et au territoire; crise du politique et modification de la citoyenneté; mondialisation des industries de la culture et de la communication; mobilité croissante des hommes, des marchandises, des idées; etc. » (*ibid.,* p. 396).

Les concepts de « discipline scolaire » et de « modèle disciplinaire » apportent une contribution très importante à la réflexion sur la genèse des savoirs scolaires. Nous retenons que pour ces auteurs la création de savoirs scolaires disciplinaires est autonome, dans la mesure où leur construction se réalise au sein de l’Ecole elle-même pour servir ses propres finalités. A ce titre, les textes officiels, les enseignants, les formateurs de formation initiale et continue, les producteurs d’ouvrages pédagogiques ou didactiques, mais aussi les manuels, participent, dans le cadre du modèle disciplinaire, à l’élaboration des savoirs, des méthodes et des types d’activités propres à chaque discipline. Toutefois, il est nécessaire de ne pas considérer qu’autonomie signifie absence totale de liens entre la discipline scolaire, la sphère scientifique et la sphère des pratiques sociales. Tout en gardant cette

idée d' « autonomie », on peut considérer que les disciplines scolaires sont « le produit d'une interaction entre les disciplines scientifiques, la société et l'école » (Hasni, 2000, p. 8-9). Pour A. Hasni, la constitution d'une discipline scolaire, « doit tenir compte d'une part du savoir établi au sein des disciplines scientifiques.[…].La constitution des disciplines scolaires doit tenir en compte d'autre part la dimension sociale.[…]. La constitution des disciplines scolaires doit enfin tenir compte de l'action autonome de l'école comme institution participant de façon active au façonnement de la culture et de la société » (*ibid.*, p. 9).

Ces concepts ont été élaborés à propos de l'histoire et de la géographie dans le second degré, dans le cas d'enseignants spécialistes de ces disciplines, on peut se demander ce qu'il en est dans le premier degré. Retrouve-t-on l'empreinte d'un modèle disciplinaire dans les pratiques d'enseignement des maîtres polyvalent ? Dans le cadre de la classe, dans les situations d'enseignement-apprentissage que construisent et mettent en œuvre les enseignants polyvalents en géographie, quels sont les savoirs en jeu, quels savoirs se construisent-ils ?

Conclusion

En mobilisant, plus particulièrement, pour notre recherche les concepts de « forme scolaire », de « discipline scolaire » et de « modèle disciplinaire », nous considérons que les savoirs scolaires sont des construits sociaux, complexes et spécifiques de l'école, et, que les disciplines scolaires constituent des modalités d'arrangement spécifiques de ces savoirs. Ainsi définis et structurés, les savoirs scolaires se démarquent d'autres formes de savoirs. Nous pensons que dans ce processus de construction, l'espace de la classe et le temps de la situation d'enseignement-appprentissage ont une place prépondérante. Dès lors, il y a bien un sens à une recherche qui se propose de mobiliser ce point de vue pour caractériser la professionnalité des enseignants de l'école élémentaire.

Chapitre 6 Pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves

L'Ecole est l'espace et le temps particuliers de la transmission-appropriation des savoirs scolaires, mais c'est très probablement dans le quotidien de la classe, autour des savoirs enseignés, que se nouent en grande partie les questions relatives à ce processus. La classe, et plus précisément la situation d'enseignement-apprentissage, apparaît alors comme un moment très particulier, durant lequel le maître enseigne, et, tout du moins peut-on le souhaiter sauf à remettre en cause une des principales finalités de l'école, les élèves de cette classe apprennent. Toutefois, plusieurs éléments, dont l'évolution des contextes professionnels, incitent à penser que cette relation ne va pas de soi. Aussi, la question de la transmission-appropriation des savoirs scolaires semble bien devoir être au cœur de la professionnalité des enseignants.

Mais que savons-nous de ce processus, quelles relations peut-on établir entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves. Selon quelles perspectives aborder ces questions ?

De telles questions ont, de longue date, mobilisé l'intérêt des chercheurs mais dans des contextes théoriques divers et selon des finalités différentes. Il est possible de repérer dans la littérature trois approches permettant d'aborder les relations entre pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves. La plus ancienne, que nous abordons dans la première partie, s'inscrit dans un vaste courant de recherche, tant dans le monde anglo-saxon que dans le monde francophone ; elle prend comme objet de recherche l'efficacité des enseignants. C'est dans ce courant qu'ont été notamment développés les travaux sur les effets-maîtres. Plus récemment, et, dans le contexte français, la sociologie de l'éducation s'est emparée de la question des savoirs scolaires et de leur transmission-appropriation. Ce sont principalement des recherches menées à propos des difficultés et des inégalités scolaires qui ont conduit des sociologues à investiguer la question des relations entre enseignement et apprentissages. Nous présentons dans une seconde partie les principaux

apports de ces recherches à la réflexion sur les relations entre enseignement et apprentissage. Enfin, dans une troisième partie, nous envisageons la possibilité d'un rapprochement entre didactique et sociologie de l'éducation pour construire un outil d'analyse des pratiques d'enseignement.

1. L'« éfficacité de l'enseignant » comme finalité des recherches

Les recherches, qui dans différentes disciplines scientifiques, ont cherché et cherchent encore aujourd'hui à cerner dans une perspective d'évaluation les relations entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves, sont nombreuses. Elles se centrent généralement sur l'enseignant, et cherchent à identifier, le « bon enseignant », « les meilleures pratiques ». La finalité de ces recherches est d'établir des préconisations pour accroître l'efficacité des pratiques des enseignants, de sorte que les résultats des élèves en soient améliorés.

1.1 Les premiers travaux

Comme le souligne M. Bru (2002), les recherches qui portent sur l'efficacité des enseignants constituent le socle le plus ancien et le plus fourni de travaux. Ainsi, au début des années 1960, dans le monde anglo-saxon, on « dénombrait plus de 10 000 travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement » (Bru, 2002, p. 64).

Dans ce type de recherche, qui s'appuie sur le paradigme « processus – produit », ce sont essentiellement « le type de questions posées aux élèves, les rétroactions positives ou négatives, le mode de communication mis en place, les modalités d'évaluation pratiquées, etc., [qui] sont évaluées à l'aune des performances des élèves » (Amigues, 2003, p. 6).

Ces premières recherches contribuent à développer un modèle de relations causales linéaires, entre enseignement et apprentissage, « ce qu'apprennent les élèves dépend directement de ce que fait le professeur et dans ce que fait ce dernier, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres » (*ibid.*, p. 6).

Sans jamais parvenir à « déterminer un « profil type » du bon enseignant » (*ibid.*, p. 7), ces recherches ont fourni des connaissances importantes, notamment sur les effets-maîtres.

1.2 Les travaux sur les effets-maîtres

Dans ces travaux, la question centrale est de savoir dans quelle mesure, et selon quels processus, les pratiques de tel ou tel enseignant peuvent affecter les résultats scolaires des élèves de la classe dont il a la responsabilité. Autrement dit les acquis des élèves sont-ils dépendants de la classe qu'ils fréquentent ? Différentes variables de la pratique enseignante sont identifiées et les chercheurs tentent d'établir l'existence, ou non, de corrélations avec les résultats scolaires des élèves.

Le rapport Attali-Bressoux (2002) adressé au Haut Conseil de l'évaluation de l'école offre une synthèse de ces travaux, tant dans le monde anglo-saxon que français. Dans ce rapport l'accent est mis sur l'importance de la gestion du temps scolaire par les enseignants – notamment l'allocation de temps aux différentes disciplines – et de son influence sur les apprentissages des élèves. Toutes les recherches font le constat de « très fortes variations dans la gestion du temps alloué à l'enseignement d'une classe à l'autre » (Attali & Bressoux, 2002, p. 42). Or, le temps d'enseignement accordé à une discipline plus qu'à une autre, n'est pas sans influence sur le temps d'engagement des élèves dans la tâche, « plus le temps alloué en moyenne à une discipline était élevé, plus le pourcentage de temps d'engagement était lui-même élevé » (*ibid.*, p. 43). Ces relations influencent positivement les résultats scolaires des élèves. Toutefois, « il ne faudrait pas avoir une approche simpliste du phénomène, […] la relation entre le temps et les acquis n'est pas linéaire ; au-delà d'un certain seuil, augmenter le temps d'apprentissage devient peu productif » (Bressoux, 2000, p. 119).

Bressoux (2000) pointe, à partir d'une revue de la littérature sur les effets-maîtres, trois autres facteurs qui jouent positivement sur les acquis des élèves : la structuration de l'enseignement, le rôle des feed-back, et, l'effet d'attente.

La structuration de l'enseignement, c'est-à-dire « un enseignement dirigé, divisé en phases distinctes : révision, introduction de la nouvelle notion, manipulation de celle-ci, phase d'exercice, conclusion » (Bressoux, 2000, p. 120). Cet enseignement structuré apparaît favorable aux apprentissages des élèves. Mais tel qu'il est présenté, il suppose l'organisation de l'enseignement autour de notions clairement identifiées par l'enseignant : est-ce possible dans toutes les disciplines à enseigner à l'école élémentaire ?

En qui concerne les feed-back, « tout semble indiquer que des feed-back précis, réguliers, affectivement neutres, adaptés au contenu de ce que vient de dire l'élève, sont favorables aux acquisitions » (*ibid.*, p. 120)

Enfin, « les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont des attentes élevées envers les performances des élèves » (*ibid.*, p. 120).

Selon P. Bressoux, ces effets-maîtres sont loin d'être négligeables à l'école élémentaire. A partir de recherches qui portent sur les acquis des élèves en lecture et sur les acquis en français et mathématiques, il souligne que ce sont tout particulièrement les attentes des enseignants qui pèsent le plus fortement sur les acquis des élèves. Ainsi, « les attentes que les enseignants formulent vis-à-vis de leur classe sont positivement et significativement liées aux acquis des élèves : plus les attentes sont élevées, meilleures sont les acquisitions des élèves » (*ibid.*, p. 130). Quant aux processus par lesquels ces effets opèrent, « on peut penser que cela porte sur le contenu de l'enseignement et l'exigence vis-à-vis du travail des élèves » (*ibid.*, p. 131).

Les acquis des élèves semblent donc dépendre des pratiques d'enseignement des maîtres qu'ils fréquentent. Toutefois, il faut tenir compte que « toutes les différences qu'on observe entre les classes ne sont pas attribuables à l'enseignant. Il existe bien sûr des facteurs " donnés " que ce dernier ne contrôle pas » (*ibid.*, p. 118).

Les recherches sur les effets-maîtres permettent de saisir, sous un angle particulier, celui de l'évaluation des pratiques et des acquis des élèves, les relations entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves. Les variables qui sont prises en compte et dont les chercheurs mesurent les effets sont essentiellement des variables qui relèvent de l'organisation de la séance et de caractéristiques personnelles de l'enseignant. Le travail de l'enseignant est principalement abordé dans sa dimension interactive. Cette approche « processus – produit » fait peu de place aux spécificités disciplinaires des savoirs scolaires. La dimension didactique de la pratique d'enseignement est donc très peu prise en compte dans ces travaux. De même cette approche laisse dans l'ombre les processus qui permettraient de rendre compte des effets-maîtres.

2. Les apports de la sociologie de l'éducation

Les travaux de recherche conduits dans le cadre de la sociologie de l'éducation, permettent de porter un regard différent sur la question des relations entre pratiques d'enseignement et apprentissages scolaires des élèves. Toutefois, il convient de rappeler que l'intérêt de la sociologie de l'éducation pour la question des savoirs scolaires est relativement récent; « la sociologie de l'éducation ne s'est guère intéressée, au cours de ces trente dernières années, à la question des savoirs, de leurs transmissions et leurs appropriations » (Lahire, 1999, p. 15). Selon cet auteur, c'est en Grande-Bretagne, que cette question a été le plus travaillée, en particulier, « la manière dont l'école, d'une part sélectionne, parmi l'ensemble des savoirs existants dans le monde social, ce qu'il est légitime d'enseigner et, d'autre part, met spécifiquement en forme ces savoirs afin de les " transmettre " aux élèves » (*ibid.*, p. 16), dans le cadre de ce qui est appelé la sociologie du *curriculum*. En France, le sociologue M. Verret, en 1974, propose le concept de « transposition didactique » qui sera repris, en didactique des mathématiques, par Y. Chevallard, mais cette réflexion sur l'élaboration des savoirs scolaires a rencontré peu d'échos chez les sociologues de l'éducation.

Dans ce contexte, on peut considérer que ce sont les travaux relatifs à l'échec, et aux difficultés scolaires – questions qui émergent dans le débat public à partir des années 1980 – qui vont conduire la sociologie de l'éducation à mettre au cœur de sa réflexion la question des relations entre pratiques d'enseignement et apprentissages scolaires.

Sans prétendre à une présentation exhaustive des recherches et des concepts qu'elles ont mobilisées et / ou élaborées, nous présentons les apports qui nous semblent être pertinents dans le cadre de notre réflexion sur les relations entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves.

La notion de rapport au(x) savoir(s)

L'origine de la notion de rapport au savoir et sa référenciation théorique sont relativement floues. Toutefois, on peut considérer que le concept de rapport au savoir est principalement élaboré depuis les années 1980, dans deux champs de recherche : celui d'orientation psychanalytique et celui d'orientation sociologique. En France, deux équipes de recherche, relevant chacune d'un de ces champs, travaillent sur ce thème. Dans le cadre des travaux du Centre de Recherches en Education et Formation (CREF, Université de Paris X), les apports théoriques des travaux de l'équipe « savoirs et rapport au savoir » fondée par Jacky Beillerot, ont fait l'objet d'une publication dans un ouvrage collectif :

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996), *Pour une approche clinique du rapport au savoir*. Dans cette perspective, la question essentielle est celle, pour un sujet singulier en situation, du savoir comme objet de désir. Comme l'écrit J. Beillerot, « le désir est fondamental, il est une aspiration première » (Beillerot, Blanchard-Laville, & Mosconi, 1996, p. 65), mais il précise que « ce n'est pas le savoir qui est visé comme objet de satisfaction ; ce qui est visé c'est l'idée de savoir, le savoir sur le savoir » (*ibid.*, p. 69). Pour ces chercheurs, un des enjeux est donc de « comprendre comment on passe du désir de savoir (comme recherche de jouissance) à la volonté de savoir, au désir d'apprendre, et qui plus est d'apprendre et savoir telle ou telle chose » (Charlot, 2003, p. 37).

Les travaux de l'équipe Escol (Education, Socialisation et Collectivités Locales, Université de Paris VIII) s'inscrivent dans la perspective sociologique. On peut considérer que les ouvrages de B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues…et ailleurs*, et, de B. Charlot (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, servent de programme théorique à cette approche sociologique de la notion de rapport au savoir.

Au départ des travaux de cette équipe, un constat : celui des trajectoires scolaires atypiques (au regard de la théorie de la reproduction formulée par Bourdieu et Passeron en 1970) de certains élèves issus de catégories sociales défavorisées. Pour rendre compte de ces réussites improbables, Charlot, Bautier et Rochex (1992) mobilisent la notion de « rapport au savoir » qu'ils définissent comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier & Rochex., 1992, p. 29). Ils précisent ensuite que :

- « le rapport au savoir est rapport à des processus (l'acte d'apprendre et ce que peut spécifier cet acte) et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels, institutionnels, sociaux);
- le rapport au savoir est à la fois relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou, inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur ;
- s'il est possible d'écrire qu'un individu " a " un rapport au savoir, ce n'est pas très rigoureux ; à strictement parler, nous n'« avons » pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation ;

- [au singulier], l'expression rapport au savoir renvoie au savoir conçu comme activité humaine spécifique parmi l'ensemble des activités humaines (au fait d'apprendre et de savoir), ou comme produit de cette activité, éventuellement autonomisé vis-à-vis de l'activité qui l'a engendré (au " champ de savoir "). Le pluriel est pertinent lorsqu'on vise des savoirs appréhendés à travers les contenus, les activités, les lieux, les personnes, qui, dans leur diversité, particularisent l'acte d'apprendre et les produits de cet acte. Dans ce cas, il est préférable de parler des rapports aux savoirs – mais on peut utiliser l'expression " rapport aux savoirs " pour désigner la relation à un ensemble hiérarchisé de savoirs » (*ibid.*, p. 29-30).

Depuis sa formalisation dans les années 1980, la notion de « rapport au savoir » a été mobilisée dans des perspectives variées, à tel point qu'elle « apparaît actuellement assez éclatée ». D'où la nécessité ressentie par B. Charlot, (qui l'avait théorisée dans son ouvrage de 1997), de revenir sur « les points d'ancrage théorique, qui, en deçà de cette diversité, définissent la notion » (Charlot, 2001, p. 5). Nous reprenons quelques uns de ces points d'ancrage pour nourrir notre réflexion afin de mieux comprendre les relations entre pratiques et savoirs.

- Quelle que soit l'entrée disciplinaire, « il s'agit toujours de comprendre comment s'opère la connexion entre un sujet et un savoir ou, plus généralement, comment s'enclenche un processus d'apprentissage, une entrée dans l'apprendre» (*ibid.*, p. 11).
- « La problématique du rapport au savoir pose une dialectique entre intériorité et extériorité, entre sens et efficacité », ce qui conduit B. Charlot à définir l'acte d'apprendre comme une forme d'appropriation : « apprendre, c'est s'approprier ce qui est appris, le faire sien, " l'intérioriser ". Mais apprendre c'est aussi s'approprier un savoir, une pratique, une forme de relation aux autres et à soi-même…qui existe avant que je ne l'apprenne, en dehors de moi » (*ibid.*, p. 12). Il précise ensuite la dialectique entre sens et efficacité de l'apprentissage.
- Pour B. Charlot la question du sens conféré par un sujet – un élève – aux situations d'enseignement-apprentissage qui le confronte aux savoirs, est essentielle,« ce qui est appris ne peut être approprié par un sujet que si cela éveille en lui certains échos : si cela fait sens pour lui ». Il ajoute une condition à l'appropriation d'un savoir : la confrontation avec la normativité de celui-ci, de ce fait « le sujet ne peut apprendre que s'il entre dans certaines activités normées, celles qui permettent de s'approprier ce savoir ou cet " apprendre " spécifique (ce ne sont pas les mêmes lorsqu'il s'agit

d'apprendre les mathématiques, l'histoire, le métier de policier ou la solidarité…) » (*ibid.*, p. 12).

Il ajoute qu'« entrer dans un savoir, c'est entrer dans certaines formes de rapport au savoir, dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même ». Aussi, selon B. Charlot « s'interroger sur la transmission d'un savoir implique que l'on s'interroge aussi sur la posture que suppose l'appropriation de ce savoir, sur l'entrée dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même» (*ibid.*, p. 13-14). Quelles postures supposent l'appropriation de savoirs géographiques ? Les pratiques des enseignants, lors des séances de géographies qu'ils conçoivent et mettent en œuvre, prennent-elles en compte ces spécificités ?

- Enfin, « l'intérêt de la notion de rapport au savoir est de poser le problème en termes de relations et non pas de traits, de caractéristiques individuelles. Dire que les individus ont un rapport au savoir, c'est soit commettre une erreur, soit utiliser une formule commode mais dangereuse. En fait le rapport au savoir est constitué d'un ensemble de relations, de l'ensemble des rapports qu'un individu entretient avec le fait d'apprendre, avec le savoir, avec tel ou tel savoir ou " apprendre ". Ces relations varient avec le type de savoir, avec les circonstances (y compris institutionnelles) et elles ne présentent pas une parfaite stabilité dans le temps. Autrement dit, un individu est engagé dans une pluralité de rapports au(x) savoir(s) » (*ibid.*, p. 14-15).

La question des rapports au(x) savoir(s), constitutifs du rapport au savoir, des acteurs engagés dans le processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires est essentielle dans la compréhension de ce dernier. A cette question, est liée celle du sens conféré par l'enseignant et les élèves aux situations dans lesquelles des savoirs scolaires sont en jeu.

La notion de « secondarisation »

La scolarisation des savoirs aboutit à des savoirs particuliers qui supposent des modalités d'appropriation spécifiques au monde de l'école. Dans la mesure où tous les élèves, dans leur diversité sociale, n'entretiennent pas le même rapport au(x) savoir(s), l'entrée dans les apprentissages scolaires ne va peut-être pas de soi pour tous.

Dans les années 1960, le sociologue B. Bernstein, s'intéresse aux processus de différenciation sociale. Au cœur de ses réflexions, se trouvent les relations entre école, famille, langage, curricula, pédagogie, pouvoir. Bernstein cherche, en effet, à comprendre

comment les processus éducatifs et pédagogiques interviennent dans « la reproduction » des classes sociales. Il élabore la théorie des codes de communication dans laquelle il distingue « le code restreint de la classe ouvrière et le code élaboré de la classe moyenne. Les codes restreints sont dépendants du contexte et particularistes, tandis que les codes élaborés sont indépendants du contexte et universalistes » (Sadovnik, 2001, p. 716). Pour Bernstein, « Le fait qu'un code élaboré soit nécessaire à la réussite scolaire implique que les enfants de la classe ouvrière sont défavorisés par le code dominant de l'école » (*ibid.*, p. 717). C'est dans le cadre de cette théorie qu'il propose la notion de « pédagogie visible (classification forte et énoncé fort) et invisible (classification faible et énoncé faible) », « la classification se rapporte à l'organisation des connaissances en un programme d'études, l'énoncé se rapporte à la transmission des connaissances par les méthodes pédagogiques » (*ibid.*, p. 718). Aussi, dans une pédagogie dite « invisible », l'accent est peu mis sur la transmission de savoirs et savoir-faire spécifiques, et le contrôle, par l'enseignant, sur ce processus est plus implicite qu'explicite.

Les travaux de Bernstein, sont considérés par de très nombreux sociologues comme étant d'un apport fondamental à la sociologie de l'éducation. En s'intéressant à ce qui se passe dans l'école à partir de recherches empiriques, ils ouvrent des perspectives de réflexion et de recherche sur l'inégalité des élèves face aux spécificités des savoirs scolaires et à leurs modes de transmission.

Pour les chercheurs de l'équipe Escol, les inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès aux savoirs « peuvent être considérée comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les *dispositions socio-cognitives* et *socio-langagières des élèves*, liées à leur mode de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, *l'opacité et le caractère implicite* de ces réquisits » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90). Une hypothèse qui « renoue avec les réflexions et questionnements initiés par B. Bernstein » (*ibid.*, p. 90).

C'est dans ce cadre qu'est élaborée la notion de « secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rochex, 2004). Le terme et cette notion, sont issus des travaux de Mikhaïl Bakhtine (1895-1975). M. Bakthine opère une distinction entre genres de discours premiers et genres de discours seconds, pour une champ de pratiques, la production littéraire, éloigné du champ scolaire.

Les genres premiers, sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet, au contexte dans lesquels ils sont produits, « ils peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans " l'oubli " d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent » (Bautier & Rochex, 2004, p. 201).

Les genres seconds sont « dérivés » des premiers ; ils les ressaisissent et les « travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production » (*ibid.*, p. 201). Les genres seconds nécessitent « une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer » (*ibid.*, p. 201).

Pour les chercheurs de l'équipe Escol, la réussite scolaire d'un élève, et *a contrario* ses difficultés scolaires, suppose « qu'il soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90-91). Ce sont ces activités de pensée spécifiques que ces auteurs nomment « attitude de secondarisation » Le processus de secondarisation peut donc être défini comme un travail de transformation, reconfiguration et recontextualisation cognitive des significations et des expériences premières par les élèves. Il consiste à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs (registre premier) à leur maîtrise symbolique (registre second). L'« attitude de secondarisation », nécessite donc de la part de l'élève, qu'il soit capable d'abstraire les objets de savoirs de leur contexte de présentation (décontextualisation) et qu'il leur attribue une autre finalité (recontextualisation).

Ce processus est inhérent à la nature même des savoirs scolaires et à la scolarisation, comme l'ont mis en évidence les travaux de recherche portant sur la forme scolaire (Vincent, 1994).

L'objectif de secondarisation fonde donc la socialisation scolaire : c'est ce qui en fait la spécificité, par contraste avec d'autres lieux et modes de socialisation, tels que la famille ou les médias. Les situations d'enseignement-apprentissage doivent donc aider les élèves à opérer cette transformation.

Ces considérations ne sont pas très éloignées de celles du philosophe et sociologue québécois F. Dumont, même si ces dernières ne portent pas de façon spécifique sur l'école. Dans son ouvrage, *Le lieu de l'homme* (1968), il définit la « culture » comme une

« distance » entre « un sens premier du monde » et un « univers second », et distingue une « culture première » d'une « culture seconde ». La « culture première » est l'expression d'un rapport premier au monde, c'est la culture du « vécu », de l'immédiateté, celle qui par exemple se transmet dans la famille. La « culture seconde » se dégage de la « culture première » par des processus de mise à distance, comme par exemple les procédés de connaissance. Dans cette perspective l'école serait un lieu où, par le jeu des différentes disciplines scolaires, peut s'effectuer le passage de la « culture première » à la « culture seconde ». Le rôle de l'enseignant, à travers ses pratiques d'enseignement, serait alors d'aider l'élève à passer de sa « culture première » à la « culture seconde ».

Au cœur de la notion de secondarisation, se trouve la question du sens que les élèves attribuent aux tâches et objets de savoirs auxquels ils sont confrontés dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il semble que tous les élèves n'attribuent pas aux tâches proposées la même visée que l'enseignant et que certains d'entre eux ont des difficultés pour identifier les enjeux cognitifs des exercices auxquels ils se livrent. De ce fait, il est important de considérer qu'« activité conjointe ne signifie pas significations partagées » (Bautier & Rochex, 2004). En effet, pour certains élèves, « la centration sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension seconde », de même « les savoirs peuvent être assimilés aux savoirs d'action scolaire, ponctuels (et de ce fait évalués à ce titre : répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux), et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91).

Dans ces conditions, il est possible que s'instaure, dans le déroulement d'une situation d'enseignement-apprentissage, un décalage entre l'objectif poursuivi par l'enseignant – objectif souvent implicite, non exprimé verbalement – et ce que les élèves en comprennent. Cette opacité, ce décalage, conduisent alors à des malentendus. Ces malentendus « socio-cognitifs » portent sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture scolaires ; ils peuvent leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre (Bautier & Rochex, 1997-2007). Ils ne sont pas sans conséquences sur l'interprétation par les élèves des situations scolaires, ils peuvent les conduire « à ne pas ou à ne guère pouvoir percevoir celles-ci autrement que comme juxtaposition hétéroclite de

tâches et d'exercices parcellaires, d'obligations formalistes et de rituels, dont la signification s'épuise dans leur effectuation ou leur observance » (Rochex, 2001, p. 349).

La notion de secondarisation semble donc avoir un pouvoir heuristique, « pour identifier les processus, individuels et sociaux, institutionnels et didactiques qui facilitent ou, au contraire, gênent, voire interdisent, l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux » (*ibid.*, p. 348).

Dans des contextes professionnels où l'hétérogénéité des élèves qui composent les classes est croissante, l'attention portée par les enseignants à ce « processus de secondarisation » est donc d'une grande importance dans la mesure où certains élèves ont du mal à adopter cette attitude, ce qui serait l'une des principales causes des difficultés scolaires. Parce que « l'exigence de secondarisation est au principe même de ce qui fait apprentissages, genres discursifs, objets et savoirs scolaires » (Bautier & Rochex, 2004, p. 202), à chaque niveau du cursus, on peut considérer qu'un des objectifs poursuivis au travers de l'étude des différentes disciplines présentes à l'école élémentaire est d'amener les élèves à quitter le registre premier, et à construire un rapport second au réel. Ainsi, un des enjeux, lors d'une séance de géographie, serait que l'enseignant permette aux élèves de comprendre que le niveau de pertinence de la tâche proposée ne se limite pas à la séance de géographie elle-même, voire à la réussite à l'évaluation à venir, afin qu'ils ne restent pas dans le registre premier. Mais qu'il leur permette de " décoder " les significations des tâches proposées, afin de favoriser la construction d'un rapport second au monde. Par exemple, en géographie, que l'enseignant explique aux élèves que l'enjeu n'est pas de colorier une carte, mais de comprendre l'organisation d'un espace ; qu'il permette aux élèves de comprendre qu'au-delà de la photographie paysagère qu'ils décrivent il y a une notion de portée générale.

Or, il semble que cette exigence demeure très largement implicite et opaque, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi (Lahire, 1998). L'attitude de secondarisation est ainsi « davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91).

Pratiques d'enseignement et construction d'un rapport second au monde

Dans un article récent, E. Bautier place au centre de sa réflexion, la question de la relation entre le travail des enseignants et le travail des élèves, « plus précisément leur

socialisation cognitive scolaire en ce qu'elle peut gêner, voire empêcher, les apprentissages et la construction des habitudes cognitives et langagières nécessaires pour apprendre à l'école » (Bautier, 2006, p. 105). Le point de vue adopté prend pour objet « la visée d'apprentissage » qui est « au cœur de l'activité enseignante », d'où une analyse des pratiques d'enseignement « centrée sur les apprentissages différenciés des élèves » (*ibid.*, p. 108). Un tel point de vue conduit à s'interroger sur le rôle des pratiques d'enseignement en ce qu'elles peuvent construire chez les élèves « des manières de faire qui peuvent gêner, voire empêcher l'accès aux objets de savoir pourtant visés » (*ibid.*, p. 107), et donc faire obstacle à la construction d'un rapport second au monde.

Selon E. Bautier, une telle analyse du travail des enseignants, nécessite d'être doublement contextualisée en prenant en compte, d'une part, le contexte de la classe et de sa composition sociale, et, d'autre part, en fonction des modes de faire scolaires dominants. Ainsi, « l'évolution des " formats de travail scolaire ", des conceptions des apprentissages, des objectifs mêmes donnés à l'enseignement » (Ibid, p. 109) parce qu'elles ne sont pas sans influence sur les pratiques d'enseignement, « participent des difficultés d'apprentissage » (*ibid.*, p. 109).

Les nouvelles manières de faire recommandées par l'Institution ne sont, potentiellement, pas sans conséquences sur d'éventuelles difficultés d'apprentissage chez les élèves. Par exemple, les prescriptions officielles qui stipulent que « les objets d'apprentissage doivent " faire sens " pour les élèves, être en relation avec les objets de la vie quotidienne non scolaire » peuvent « brouiller la visibilité des objets à apprendre et des démarches » (*ibid.*, p. 110).

De même, « l'élévation du niveau d'exigence concernant les habitudes cognitives et langagières, sans que les pratiques mettent en place des apprentissages correspondants, ce qui revient à exiger des élèves qu'ils maîtrisent ce que l'on n'enseigne pas » (*ibid.*,p. 110). A l'appui de sa démonstration E. Bautier utilise l'exemple de concepts qui sont enseignés dès l'école primaire. Ces concepts complexes et de haut niveau d'abstraction « sont présentés dans des " situations de découverte " qui doivent aider l'élève à " construire " lui-même ces notions » (*ibid.*, p. 110). Cette exigence n'est pas sans conséquence sur les interactions entre l'enseignant et les élèves, « le dialogue de classe avec l'enseignant, surtout s'il prend appui sur l'expérience et les représentations des élèves, conduit à " partir de très loin ", l'ordinaire de ces expériences étant très éloigné non seulement des concepts visés, mais plus encore de l'idée qu'il s'agit de les conceptualiser » (*ibid.*, p. 110). Dans ce

cas, il existe donc un pas important à faire franchir aux élèves pour qu'ils passent du registre premier, au registre second. Comment s'effectue, dans le quotidien des pratiques de classe à l'école élémentaire, ce passage d'un registre à l'autre? Question d'autant plus importante que « le risque est grand qu'une partie des élèves n'apprenne que les mots sur lesquels l'enseignant clôt la séance, sans savoir ce qu'ils recouvrent » (*ibid.*, p. 110).

Les compositions sociales des classes et les représentations qu'en ont les enseignants influencent les pratiques et peuvent, également, faire obstacle à la construction d'un rapport second chez les élèves. Les enseignants adaptent leurs pratiques d'enseignement aux « caractéristiques représentées » des élèves ; « on voit ainsi des enseignants qui évitent de recourir à l'écrit dans les classes, ou pour les élèves qui ont du mal à écrire, ou qui simplifient ou morcellent les tâches pour les rendre plus aisées, recourent à des tâches de repérage et de classement dans des colonnes ou tableaux, éludant ainsi tout travail réflexif qui permettrait de conclure sur la règle (alors souvent donnée par l'enseignant) » (*ibid.*, p. 111). Si de telles pratiques offrent des avantages en termes de gestion et d'ambiance de classe, elles « jouent parfois à contre-courant des apprentissages attendus des élèves » (*ibid.*, p. 111).

E. Bautier met ensuite en avant deux causes de difficultés d'apprentissage générées par les pratiques d'enseignement, qui peuvent rendre problématique la construction d'un rapport second au réel : l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations ; le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail construites.

« Tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant » (*ibid.*, p. 112). Dans une situation scolaire, si « l'enseignant n'y prend garde, ou n'explicite pas les enjeux, la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentissage, avec plusieurs enjeux » (*ibid.*, p. 112). En l'absence d'une vigilance sur ce point dans les pratiques de l'enseignant, le risque est, au moins pour certains élèves, d'une « interprétation sur le registre de l'accomplissement de la tâche indépendamment des apprentissages attendus ou sur celui de la satisfaction de l'enseignant » (*ibid.*, p. 113). E. Bautier insiste également sur le fait que le nombre de tâches à accomplir dans une séance ainsi que le support des tâches (par exemple des fiches de travail individuel) peut entraîner des « brouillages des visées cognitives » (*ibid.*, p. 115).

De même, « le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail construites » (*ibid.*, p. 116), est une autre cause de difficultés liée à la première : « les élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont

sur un registre de travail immédiat, spontané, réduit à sa transparence sans que celui-ci transforme, déplace, reconfigure, secondarise les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages » (*ibid.*, p. 116). Par exemple, il est difficile pour certains élèves de « passer des échanges collectifs dans la classe à propos d'expériences et/ou de connaissances quotidiennes à la construction des savoirs et des concepts et au-delà, à celle d'une posture cognitive seconde, qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire » (*ibid.*, p. 116-117). Une réflexion qui pose la question de la scolarisation des « objets du monde », « des objets familiers, présents ou non dans la classe, des récits, des expériences, qui peuvent être de surcroît riches en motivation, mais aussi en affects et regards ordinaires » (*ibid.*, p. 117). L'objectif, est « de " les scolariser ", c'est-à-dire de faire en sorte que les élèves transforment leurs regards sur eux afin qu'ils deviennent objets d'apprentissage et de savoir, et pas " seulement " objet d'échanges verbaux d'expression et d'énoncés à leur propos » (*ibid.*, p. 117). Cette « secondarisation », n'est pas évidente pour tous les élèves et doit donc faire l'objet « d'une construction progressive et pensée avec cet objectif » (*ibid.*, p. 117).

L'acquisition de cette attitude de secondarisation serait donc largement liée aux pratiques d'enseignement. Les articles de Bautier et Goigoux (2004), et de Bautier (2006), nous permettent de retenir un ensemble de critères, qui dans une situation d'enseignement-apprentissage, nous permettraient d'identifier des pratiques d'enseignement qui favoriseraient la construction d'un rapport second au monde. Ces auteurs soulignent l'importance : du sens de l'activité et de la mobilisation attendue chez les élèves, des enjeux cognitifs et culturels de la séquence, de l'orientation donnée aux consignes, de l'ajustement didactique, de la place des savoirs normatifs, des critères retenus par l'enseignant pour évaluer la réussite de la séquence, et de sa conception de la discipline enseignée – de son rôle dans les apprentissages comparativement à d'autres disciplines. On peut donc considérer qu'une situation d'enseignement-apprentissage favorise un processus de secondarisation si :

- le sens de l'activité réside dans le registre secondaire de la rationalité et de l'objectivité des savoirs ;
- les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités ;
- l'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre ;

- l'ajustement didactique est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé ;
- l'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique ;
- les critères de réussite de la séance – notamment en termes d'activité des élèves - sont en rapport avec à la normativité des savoirs à acquérir.

Les recherches actuelles sur les difficultés scolaires des élèves, notamment celles liées aux apprentissages, mettent donc en avant les liens entre ces dernières et les pratiques enseignantes. La notion de « secondarisation », la construction d'un « rapport second » aux savoirs scolaires, apparaissent centrales pour rendre compte de l'entrée, ou non, des élèves dans les apprentissages scolaires. Dans le contexte de la polyvalence, ces perspectives conduisent à considérer la question de la transmission-appropriation des savoirs scolaires, comme une dimension essentielle de la professionnalité enseignante à l'école primaire. Le métier d'enseignant doit intégrer des préoccupations concernant l'apprentissage (et non seulement l'enseignement) et la socialisation intellectuelle et culturelle des élèves. Il est dès lors pertinent de chercher à mettre en évidence dans quelle mesure les pratiques d'enseignement, dans une discipline scolaire (la géographie) contribuent à la construction d'un rapport second au monde chez les élèves de l'école élémentaire.

3. Pour un regard croisé sur les pratiques d'enseignement: une approche didactique et sociologique

Les notions de rapport au(x) savoir(s) et de « secondarisation » ont été élaborées dans le cadre de recherches « non centrées sur une perspective didactique, *a fortiori* sur des apprentissages disciplinaires particuliers » (Bautier & Rochex, 2004, p. 200). Aussi, avant de les mobiliser dans notre recherche pour contribuer à l'analyse de pratiques d'enseignement en géographie, il est nécessaire d'envisager les conditions et les apports d'un regard croisé sur les pratiques d'enseignement. Regard que nous nous proposons de construire à la rencontre de la perspective didactique et de la perspective sociologique.

Une telle perspective n'est pas totalement nouvelle. Dans l'article, *Pour une didactique sociologique*, (1999), S. Johsua et B. Lahire envisageaient les conditions d'un possible rapprochement entre didactique et sociologie. De même, à plusieurs reprises B. Charlot a envisagé les apports de la notion de rapport au(x) savoir(s) à la didactique des disciplines. Dans le champ de la didactique de la géographie, force est de constater que, si

quelques études conduites dans l'enseignement secondaire ont cherché à intégrer des apports de la sociologie de l'éducation, (Thémines, 2002, 2004 ; Deleplace & Niclot, 2005), de telles tentatives sont peu nombreuses pour l'école élémentaire.

3.1 Le rapprochement de la didactique et de la sociologie

Selon B. Lahire le rapprochement de ces disciplines peut être particulièrement fécond Il permettrait de pouvoir « mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées» (Lahire, 2007, p. 73).

A la fin des années 1990, dans un entretien entre S. Johsua, didacticien des mathématiques et B. Lahire, les conditions d'un tel rapprochement avaient été envisagées. Ainsi, pour S. Johsua (Johsua & Lahire, 1999), il existe quatre grandes orientations dans la didactique dont certaines ne sont pas imperméables à la sociologie :

- une orientation qui met l'accent sur la façon d'aborder et de transmettre les théories, les problèmes, les modèles présents dans une discipline d'origine (c'est dans cette orientation que s'inscrit le modèle de la transposition didactique) ;
- une orientation dans laquelle les didacticiens sont surtout attachés à l'étude, non pas de la structure des savoirs scolaires, mais des raisonnements de l'élève à propos de ces savoirs ;
- une autre catégorie de didacticiens « concentre son travail sur l'étude des savoirs, de leur présentation, de leur réorganisation, etc., en liaison ou pas avec ce que l'on sait des raisonnements courants des élèves, mais tout en restant extérieure aux actes d'enseignement eux-mêmes, en situation » (*ibid.*, p. 33) ;
- dans une quatrième orientation, la didactique est considérée comme une science des relations sociales et, plus exactement encore, une science des relations sociales dans des institutions particulières, et à propos d'un objet spécifique qui est la gestion des savoirs » (*ibid.*, p. 33).

Avant d'envisager les conditions d'une évolution « vers une didactique sociologique » (*ibid.*, p. 34), S. Johsua rappelle que la didactique est « née d'une interrogation spécifique sur les savoirs », et que pour exister dans le champ scientifique, elle a été amenée à « dégager un terrain propre », celui de la « nature des savoirs et les spécificités qui leur sont liées » (*ibid.*, p. 35), ce qui a conduit à un « durcissement des

oppositions » avec d'autres sciences dont la sociologie perçue, dans les années 1970, comme extrêmement générale.

Du fait de la constitution de la didactique à partir des spécificités des disciplines enseignées à l'école, les relations entre didactique et sociologie sont relativement restreintes, comme l'écrit S. Johsua, « la didactique, s'est tellement battue pour être une discipline ancrée sur la spécificité des disciplines qu'il est extrêmement dur d'aller regarder chez les autres » (*ibid.*, p. 37).

Une des conditions d'un éventuel rapprochement est l'existence de concepts qui peuvent passer d'un champ de recherche à un autre. Pour S. Johsua, le lien peut se créer autour de la question du rapport au savoir. B. Lahire, quant à lui, estime que « la question qui se pose, concernant le pont entre sociologie et didactique, est de savoir si, dans les deux cas, on s'intéresse avec autant d'intensité aux savoirs qui sont enseignés » (*ibid.*, p. 38). Pour lui, plus que sur les savoirs, la sociologie a beaucoup insisté sur la diversité (en termes d'origines sociales) des élèves. Dans le même temps, « la didactique raisonne à partir de l'« Elève » (ou l'« Enfant » avec un grand E et si c'est surtout le savoir qui l'intéresse, alors le dialogue avec la sociologie peut être difficile » (*ibid.*, p. 38). En d'autres termes, chacune des deux disciplines doit savoir faire un pas vers l'autre ; pour la didactique « se débarrasser de cette vision » de l'« Elève », « donner un peu de chair aux élèves », et, pour la sociologie, ne plus considérer « la question des savoirs » et de leur transmission comme « très suspecte » (*ibid.*, p. 41). La réflexion sur la construction des connaissances disciplinaires dans une institution spécifique, par des élèves dans leur diversité, pourrait être l'objet commun à la didactique et à la sociologie.

3.2 Rapport au(x) savoir(s) et didactique

Après avoir pris soin de préciser qu'il n'est pas un didacticien, B. Charlot (2003), examine les apports possibles de la problématique du rapport au savoir à la didactique (didactique est ici un terme générique, B. Charlot n'envisage pas cette question dans les différentes didactiques). Il souligne, tout d'abord, que la notion de « rapport au savoir », ne doit pas être considérée comme une notion ou un concept de plus qui viendrait s'ajouter à ceux déjà « forgés par la didactique (transposition didactique, pratiques sociales de référence, contrat didactique…) » (Charlot, 2003, p. 46). C'est une notion qui « permet de porter un autre regard sur les situations didactiques » (*ibid.*, p. 46). Il formule alors deux propositions qu'il soumet à la réflexion des didacticiens.

- « Il n’est de savoir que dans un rapport au savoir », « on ne peut pas penser le savoir (ou l’ « apprendre ») sans penser en même temps le type de rapport qui est supposé pour construire ce savoir ou pour y accéder » (*ibid.*, p. 46). Ce qui renvoie à la question de la spécificité des savoirs scolaires, notamment dans leur dimension disciplinaire et à leurs conditions de transmission, par l’enseignant, et, de leur appropriation par les élèves.
- La seconde proposition, liée à la première, revient sur la question de l’« Elève » générique de la didactique. B. Charlot rappelle que « le “ Je épistémique ” (c'est-à-dire le sujet en tant que pur sujet de savoir, distingué du moi empirique) n’est pas donné, il est construit, il est conquis » (*ibid.*, p. 46). Il ajoute que « se donner le Je épistémique comme déjà acquis » comme le font souvent les didacticiens, « c’est produire des connaissances qui certes sont pertinentes du point de vue didactique mais qui sont de peu d’usage dans les situations de classe “ concrètes ” (contextualisées), où l’enjeu central, précisément, est d’amener l’élève à adopter la posture du Je épistémique » (*ibid.*, p. 47).

Pour B. Charlot, « c’est aussi à travers la confrontation à des objets de savoir que l’élève arrive à dissocier le moi empirique (lié à l’expérience) et le sujet de savoir (qui inscrit son activité dans une visée de vérité, d’objectivité, d’universalité) » (*ibid.*, p. 47). Dans ce contexte, la question de la contribution des différentes disciplines enseignées à l’école élémentaire, à la construction d’un rapport second au monde par les élèves, est bien une question de recherche qui peut être posée en termes didactiques.

Dans l’article, *Rapports aux savoirs et didactique des sciences*, M. Caillot (2003), envisage la façon dont la notion de rapport au savoir peut intéresser les didacticiens en général, ceux des sciences en particulier. Il revient sur la distinction à opérer entre la rapport au savoir au singulier et les rapports aux savoirs. Au singulier, cela désigne pour un élève ou pour un enseignant « la relation qu’il entretient avec l’ensemble des savoirs régionaux auxquels il est confronté ou qu’il a acquis » (Caillot, 2003, p. 114). Utiliser la notion au pluriel, « les rapports aux savoirs » d’un enseignant ou d’un élève « implique que l’on s’intéresse à la relation qu’il entretient avec tel ou tel savoir disciplinaire ou pratique » (*ibid.*, p. 114). Pour cet auteur, c’est « dans ce cadre que “ le rapport au savoir ” doit être compris dans une approche didactique » (*ibid.*, p. 114). Il propose d’affiner la « notion de savoir régional », par exemple le savoir géographique, en le présentant comme constitué

« d'éléments élémentaires », « les objets de savoir ». Cette notion se décline de trois façons : « objet de savoir comme objet élémentaire d'un savoir constitué », par exemple en géographie : la ville, les différents types de paysages, etc. ; « objet à savoir, donc source d'apprentissage » ; « objet pour savoir, dans une pratique scolaire ou quotidienne ». Pour M. Caillot, « la question du rapport au savoir pour un didacticien se ramène donc finalement à la question de la relation qu'entretient un sujet humain avec tel ou tel objet de savoir élémentaire » (*ibid.*, p.115).

La situation de polyvalence confronte l'enseignant du premier degré à une pluralité de savoirs à enseigner et de savoirs pour enseigner ; dans une perspective didactique, il y donc bien un sens à envisager la question des rapports aux savoirs de ces enseignants.

3.3 La notion de rapport au savoir en didactique de la géographie

J.F Thémines (2002) propose le transfert de la notion de rapport au savoir en didactique de la géographie. Ce transfert « permet de s'interroger sur la construction, chez les élèves, du rapport au monde, dans une discipline pour laquelle cette construction est précisément un objet assigné » (Thémines, 2002, p. 1).

J.F Thémines compare les deux approches théoriques – psychanalytique et sociologie de l'éducation – pour appréhender les attributs du concept en relation avec chacune de ces orientations de recherche. Il utilise une « grille de lecture » structurée autour des éléments suivants, présents dans les deux théorisations de la notion de rapport au savoir : des théories ou conceptions du sujet ; de l'école et de l'apprentissage, du langage et du savoir.

De ces comparaisons, il ressort que « deux différences majeures distinguent l'approche clinique de la didactique de la géographie » (*ibid.*, p. 4) :

- « Pour un clinicien, l'observation de situations de classe sert à décrire et à comprendre, non pas la production de savoir disciplinaire, mais l'état psychique d'un sujet confronté à un enseignement disciplinaire et à ses enjeux symboliques » ;
- « la " nature " du savoir auquel se rapportent les relations de savoir étudiées : l'approche clinique étudie les mécanismes de la recherche du savoir du sujet sur lui-même. […]. En didactique de la géographie, il s'agit d'étudier les relations qui se tissent dans l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu de savoir disciplinaire, qui a statut de vérité partagée sur le monde » (*ibid.*, p. 4).

J.F Thémines souligne ensuite un point commun entre ces deux approches théoriques : « pour les sociologues de l'éducation comme pour les tenants de l'analyse

clinique, l'objet d'étude est avant tout le sujet aux prises avec des situations qui permettent de s'interroger sur l'unité de son fonctionnement ou de sa construction » (*ibid.*, p. 5). Cela marque une différence avec la didactique de la géographie pour laquelle, l'étude « est centrée sur les processus de transmission et d'appropriation de contenus spécifiques de l'univers d'une discipline scolaire » (*ibid.*, p. 5). Mais, au-delà de cette différence, « la construction du sujet intéresse le didacticien de la géographie, parce que la géographie scolaire française a l'ambition de participer à cette construction par la transmission et l'appropriation de représentations du monde » (*ibid.*, p. 5). Dans cette perspective, « l'analyse didactique se centre donc sur la participation des processus d'enseignement et d'apprentissage d'un contenu disciplinaire, à la construction du " sujet apprenant ", dans une classe de géographie » (*ibid.*, p. 5).

A l'issue de ses analyses J.F Thémines, qui privilégie les apports théoriques des sociologues de l'éducation de l'équipe Escol, retient cinq attributs du concept de rapport au savoir : processus ; production de savoir ; rapport au monde, apprentissage de « formes de savoirs », rapport de savoir ». Il ajoute ensuite que transférer le concept de rapport au savoir en didactique de la géographie, conduirait à envisager « un processus de mise en place et d'évolution continuelle d'un ensemble de significations attribuées par chaque élève, en classe de géographie, aux situations d'enseignement/appprentissage, à l'apprendre et au savoir sur le monde dans la géographie scolaire. Cet ensemble inclut l'interprétation des usages qui sont faits des énoncés de savoir en classe, des conditions dans lesquelles il est possible d'apprendre à les maîtriser et des raisons pour lesquelles ces usages et leur apprentissage ont lieu dans le forme disciplinaire sous laquelle ils se donnent à voir » (*ibid.*, p. 14).

Les réflexions de J.F Thémines sur le transfert du concept de rapport au savoir dans la didactique de la géographie, ont été conduites pour l'enseignement de la géographie et sa contribution à la construction du « sujet apprennant » dans le second degré. Malgré tout, et parce que ces perspectives ont été peu abordées pour l'enseignement de la géographie dans le premier degré, elles rendent légitime un travail de recherche en didactique de la géographie qui mobiliserait les apports de la sociologie de l'éducation, pour caractériser, dans un champ disciplinaire (la géographie scolaire) la professionnalité des enseignants du point de vue de la construction d'un rapport second au monde par les élèves

Conclusion

Différentes perspectives de recherche envisagent la question des relations entre pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves. Les travaux qui s'inscrivent dans le cadre processus-produits, évaluent l'efficacité des pratiques à l'aune des résultats des élèves. Or, on ne peut imputer l'ensemble des apprentissages réalisées par les élèves dans une discipline, aux seuls effets des pratiques d'enseignement, ce qui constitue un limite importante à ces approches.

Les travaux menés dans le cadre de la sociologie de l'éducation, permettent d'envisager, à travers les concepts de rapport au savoir et de processus de secondarisation, ce qui peut favoriser ou faire obstacle à l'entrée des élèves, pris dans leur diversité sociale, dans les apprentissages scolaires. Ces apports théoriques, issus pour l'essentiel des travaux de l'équipe Escol, sont « a-didactiques », mais ils peuvent être mobilisés dans un cadre didactique.

Pour prendre en compte ces apports, nous proposons une double grille d'analyse, didactique et sociologique, pour analyser les situations de travail, dans le cade de la géographie scolaire, du point de vue des atouts et des contraintes qu'elles mettent en place, pour aider les élèves à construire un rapport second au monde. Plus généralement, ces perspectives nous conduisent à interroger le « modèle disciplinaire » tel que l'a formalisé Audigier (1993, 1997): offre-t-il un cadre pertinent à des pratiques enseignantes qui voudraient viser la secondarisation ?

C. La géographie scolaire

Chapitre 7 Savoirs géographiques, savoirs en tension

Depuis près d'un siècle la géographie scolaire connaît relativement peu d'évolution dans sa forme d'enseignement comme dans ses contenus. A partir de la fin des années 1960, la géographie, comme d'autres disciplines scolaires, est prise dans un vaste mouvement de réflexion qui vise à la modernisation des contenus et des modalités d'enseignement. Pour l'école élémentaire, c'est la période de l'éveil (1968-1985) qui va marquer cette volonté de « reconstruction » des champs disciplinaires ; mais pour beaucoup, le temps de la crise. 1985 marque le retour des disciplines, et pose la question de savoir quelle géographie enseigner à l'école élémentaire.

Dans le même temps, la géographie universitaire française qui, jusque dans les années 1960, était restée assez imperméable aux autres géographies, doit faire face à l'arrivée de la « nouvelle géographie ». Ces nouvelles approches suscitent, là aussi, de vifs débats parmi les géographes universitaires quant à l'objet même de la géographie. Une vingtaine d'années plus tard, il semble bien qu'un nouveau paradigme se soit mis en place, paradigme qui inscrit maintenant clairement la géographie dans le champ des sciences sociales. Toutefois, de nombreuses voies de recherches restent ouvertes et font craindre un « éclatement » de la géographie.

Entre, les renouvellements de la géographie universitaire, les réflexions dans le champ de la didactique de la géographie, le programme de géographie de l'école élémentaire, et les écrits à propos de la géographie et / ou de son enseignement dans la littérature professionnelle, les savoirs géographiques, sont des savoirs en tension.

Nous présentons d'abord les renouvellements de la géographie dans le champ universitaire, puis nous abordons successivement les trois autres pôles entre lesquels se construisent les savoirs géographiques à l'école élémentaire.

1. Du côté de l'Université

Alors qu'entre le XIXe siècle et les années 1950-1970 la géographie, tout du moins en France, connaît une certaine unité et stabilité quant à ses méthodes et objets de recherche, la période qui s'ouvre à partir des années 1950 se traduit par l'entrée de la géographie dans le temps des turbulences. Turbulences qui vont conduire à l'élaboration d'un nouveau paradigme, pour la discipline, mais aussi, peut-être, à en brouiller durablement l'image.

1.1 Le temps des ruptures

Selon Bailly et Ferras (1997), les années 1950 et 1970 sont considérées par la majorité des auteurs comme deux coupures chronologiques majeures dans l'évolution de la géographie au cours du XXe siècle. « On considère que les années 1950 constituent bien une étape dans l'histoire de la géographie. Tous ceux qui en ont retracé les grandes phases la soulignent. […]. En France une longue filiation, séculaire, se termine vers 1950» (Bailly & Ferras, 1997, p. 23).

Pour ces auteurs, il faut voir dans ces changements, d'une part la fin d'une génération de scientifiques, « la descendance de Vidal disparaît avec de Martonne (1873-1955) qui marque la fin d'une génération, celle de l'Ecole française *stricto sensu*, essentiellement de géographie régionale» (*ibid.*, p. 23), et, d'autre part, l'influence de quatre coupures qui marquent la géographie:

- la première coupure est à mettre en relation avec « la fin de la Deuxième Guerre mondiale et l'entrée dans un autre XXe siècle qui survient dans une France encore bien rurale, empêtrée dans des structures d'un autre âge. Mieux qu'à l'issue du premier conflit mondial, on saisit les interdépendances qui se sont révélées à l'échelle mondiale à travers les différents théâtres d'opérations » (*ibid.*, p. 26) ;
- la deuxième coupure « marque la fin des géographies dans leurs écoles nationales, principalement en Allemagne et en France, et l'ouverture sur d'autres écoles. Elles viennent pour l'essentiel du monde anglo-saxon. Une page se tourne ainsi, celle des héritages germaniques et francophones » (*ibid.*, p. 26) ;
- la troisième coupure est liée à « la prise de conscience de la course vers la modernité qui relève d'une géographie urbaine, industrialisée, polarisée, émergeant de publications " naturalistes " et " ruralisantes " » (*ibid.*, p. 26) ;
- la quatrième coupure traduit «l'arrivée d'idées nouvelles, au sens le plus large, qui affectent les directions de recherche, provoquent l'apparition de nouveaux outils, et des méthodes différentes » (*ibid.*, p. 26).

Avec les années 1970, c'est « la nouvelle géographie »[10] venue du monde anglo-saxon qui peu à peu, non sans difficultés, va être prise en compte par une partie des géographes français. La géographie et son objet font alors débat, les tenants d'une « nouvelle géographie » fondant leurs discours sur une critique radicale du paradigme de la « géographie classique ». De nouveaux concepts sont mobilisés, tel celui d'espace qui tend à s'imposer : il «devient de plus en plus central dans le débat sur la géographie en tant que véritable science» (*ibid.*, 1997, p. 37). Ces évolutions se traduisent par la publication de nouvelles revues de géographie comme, par exemple, à partir de 1972 *l'Espace géographique*, ou d'ouvrages qui tentent de présenter ces nouvelles approches, tel, dans la collection Que Sais-Je ?, celui de P. Claval, *La nouvelle géographie*, paru en 1976.

Ces vingt ans de vifs débats vont contribuer à l'émergence d'un nouveau paradigme pour la géographie, mais ils sont aussi interprétés par certains comme le début d'une « crise » de la géographie. Crise à laquelle est associé le risque « d'éclatement » de la discipline du fait de la diversité des pistes théoriques et méthodologiques explorées.

1.2 Affirmation d'un nouveau paradigme et tentatives de « recentrage »

Face au risque « d'éclatement » de la discipline, à l'unité menacée, plusieurs géographes tentent de « recentrer » la géographie autour d'un nouveau paradigme.

Dans l'introduction de leur ouvrage, *La face de la Terre. Eléments de géographie*, P. et G. Pinchemel rappellent la situation dans laquelle se trouve la géographie, et expriment leur volonté de recentrer la géographie : « Depuis le tournant des années 1950-1960, la géographie a profondément changé, quantitativement et qualitativement tant en France que hors de France. […]. La géographie a donné l'impression de renoncer à l'affirmation classique de son unité ; ses branches traditionnelles ont dérivé, les unes vers les sciences naturelles, les autres vers les sciences économiques et sociales » (Pinchemel, 1992, p. 10). Ce projet de « recentrage » de la géographie « s'articule autour de quelques-uns des concepts fondateurs de la géographie : le milieu, la région, le paysage, l'espace, concepts redéfinis ou mieux définis» (*ibid.*, p. 10). Dans leurs conclusions ils affirment que la

[10] L'expression est de P. Gould, dans un article « The New Geography : where the movement is ? » (cité par Bailly & Ferras, 1997, p. 37).

« géographie recentrée se situe dans le domaine des sciences humaines, sans doute permis » (Pinchemel, 1992, p. 440).

R. Knafou insiste lui aussi sur le changement de paradigme qu'a connu la géographie au cours de la période 1950-1970. De plus, ce changement de paradigme place la géographie dans un champ scientifique différent de celui dans lequel elle se situait à l'origine, ce qui pour cet auteur est unique dans l'histoire des sciences : « Pour simplifier beaucoup, on dira qu'en un demi-siècle, la géographie est passée du champ des sciences de la nature à celui des sciences sociales en une migration unique dans l'histoire des sciences.[….]. La géographie qui n'est plus la discipline présentant le cadre – principalement naturel – immuable à l'échelle historique dans lequel se joue l'action humaine. Aujourd'hui, la géographie se donne le plus souvent comme objectif d'analyser la dimension spatiale des sociétés. De Vidal de La Blache, qui écrivait avant la Première Guerre mondiale, à nos jours, on est ainsi passé d'une géographie qui naturalisait la société à une géographie qui socialise la nature, c'est-à-dire qui la traite comme une composante de la société » (Knafou, 1997, p. 11).

J.-J. Bavoux tente, après d'autres auteurs, par exemple J. Scheibling, *qu'est-ce que la géographie ?*, de faire le point sur la géographie à l'orée du XXIe siècle. Alors que la spécialisation des branches de la géographie se poursuit, faisant toujours peser selon Bavoux un risque d'éclatement de celle-ci, il appelle à « l'ardente obligation d'un clair recentrage » (Bavoux, 2002, p. 27). Cela conduit cet auteur à s'interroger sur l'objet de la géographie d'aujourd'hui. Pour lui, c'est l'approche spatiale des sociétés qui est au cœur de la géographie, « l'espace est au cœur de la géographie […]. Le géographe n'a ni le monopole, ni la propriété privée de l'espace, mais si d'autres sciences ont des approches spatiales, elles peuvent tout aussi bien rester parfaitement a-spatiales, alors que la géographie disparaît dès que disparaît le référent spatial » (*ibid.*, p. 65).

L'objet de la géographie est donc bien l'étude des sociétés humaines à partir de l'espace, et la géographie une science sociale : « Pour comprendre les auteurs, la géographie regarde donc les œuvres. Elle étudie la spatialisation des groupes humains, la manière dont ils produisent, utilisent, aménagent, pratiquent ou se représentent l'espace. Son objet est de déchiffrer la vie des communautés humaines en interrogeant leurs structures et mutations spatiales, c'est-à-dire de démêler la consubstantialité espace-

société. Plus encore qu'explication de la société dans l'espace, la géographie est l'explication de la société par l'espace » (*ibid.*, p. 70).

Pour affirmer l'identité de la discipline, Bavoux recommande que soit respecté un principe simple et clair : « On sort de la géographie dès qu'est absent l'un des deux ingrédients *sine qua non* de la géographicité, d'une part l'homme en tant qu'être socialisé, d'autre part la dimension spatiale » (*ibid.*, p. 71).

Deux dictionnaires de géographie destinés à un public assez large, reprennent ces réflexions. A l'article « géographie », du dictionnaire « Les mots de la géographie », les auteurs situent la géographie dans le champ des sciences sociales, en écrivant qu'elle est « l'une des sciences des phénomènes de société », et précise qu'elle a pour objet « la connaissance de cette œuvre humaine qu'est la production et l'organisation de l'espace» (Brunet, Ferras & Théry, 1992, p. 215). Dans le dictionnaire de Lévy et Lussault, la géographie est définie comme « une science sociale parmi les autres sciences sociales. L'objet de la géographie est l'espace, comme dimension de toute vie sociale» (Lévy & Lussault, 2003, p. 400).

Ainsi, la géographie est devenue « " une science comme les autres ", structurée autour de questionnements et de démarches spécifiques » (Roumégous, 2002, p. 36). Elle s'organise autour d'un nouveau paradigme qui fait d'elle une science sociale dont l'objet est l'étude des sociétés dans leurs dimensions spatiales. D'un paradigme naturaliste et d'une approche essentiellement idiographique qui caractérisait « la géographie classique », la géographie est passée à un paradigme social et à une approche nomothétique. Toutefois, la construction d'« un nouvel édifice épistémologique relativement unifié » (Lévy, 1999, p. 22) n'exclut pas la diversité des réflexions théoriques. En effet, « on voit mal comment un groupe qui se fixe explicitement comme but de faire progresser la connaissance, donc de s'écarter avec le maximum d'efficacité possible des représentations préexistantes de son objet, pourrait s'accommoder de monolithisme » (*ibid.*, p. 23).

Unité épistémologique ou simple affirmation d'une unité de façade ? Les débats théoriques ont certes contribué à l'affirmation d'un nouveau paradigme pour la discipline, mais ils ont aussi suscité le développement de nombreux courants de recherche. Après plus d'un siècle d'évolution, il semble bien que le pluriel s'impose pour évoquer « les géographies scientifiques », G. Hugonie (2007), utilise l'expression de « géographies parallèles » pour qualifier cette diversité des approches. Du fait de la diversité de ses

problématiques, « la géographie actuelle est certainement plus complexe et diverse qu'autrefois. Mais elle est plus riche de réflexions et de débats, mieux insérée dans les grandes interrogations du moment » (Hugonie, 2007, p. 66). Toutefois, on peut considérer, qu'au-delà de l'optimisme du scientifique, une telle situation, rend confuse l'identité de cette discipline, qu'elle en « brouille » l'image, et qu'elle ne facilite probablement pas la tâche des enseignants de l'école élémentaire en charge de la mise en œuvre d'un programme de géographie.

1.3 Une image brouillée pour longtemps ?

Pour de nombreux auteurs, cette diversité des approches théoriques aujourd'hui en géographie, et le changement radical de paradigme ont pour conséquences de brouiller son image, de la rendre moins lisible. D'autant plus qu'il n' y a pas eu une substitution totale du nouveau à l'ancien. De ce fait, l'essentiel, à savoir le changement de paradigme, ne serait pas aisément accessible au plus grand nombre. Ainsi, pour Knafou dans la mesure où les géographes eux-mêmes n'ont pas pris toute la mesure de ce changement de paradigme, il ne faut pas s'étonner que ce changement ne soit pas toujours connu des non-spécialistes: « les géographes eux-mêmes n'ont pas fini de mesurer les conséquences. Il est donc logique que les non-géographes aient parfois quelque mal à prendre conscience des changements fondamentaux enregistrés par la géographie qui n'est plus la discipline présentant le cadre – principalement naturel – immuable à l'échelle historique dans lequel se joue l'action humaine » (Knafou, 1997, p. 11).

Bavoux estime lui, que plus qu'une image brouillée de la géographie, c'est un décalage profond qui s'est mis en place entre la géographie, ce qu'elle est devenue, et la représentation collective de la géographie: « Manifestement, en effet, la représentation collective de la géographie a évolué beaucoup moins vite que son objet et ses méthodes : on croit qu'elle est…ce qu'elle n'est déjà plus, et parfois depuis longtemps » (Bavoux, 2002, p. 7).

« Image brouillée », « décalage », la géographie ou plus exactement les géographies scientifiques sont-elles devenues insaisissables pour les non-spécialistes ? Alors que la situation de polyvalence rend l'enseignement de la géographie obligatoire, qu'est-ce que peut bien représenter « la géographie » pour les enseignants de l'école élémentaire ? Quelle conception de cette discipline ont-ils ? Le changement radical de paradigme est-il connu et intégré dans les pratiques d'enseignement? Questions importantes dans la mesure où,

depuis 2002, les enseignants de l'école primaire sont confrontés à la mise en œuvre d'un nouveau programme de géographie fortement marqué par les évolutions de cette discipline. De plus, on peut penser que les situations d'enseignement-apprentissage conçues et mises en œuvre dans les classes, dépendent fortement des réponses à ces questions.

2. Vers un aggiornamento de la géographie à l'école élémentaire

Pour l'école élémentaire, la période de l'éveil (1968-1985) marquée par la volonté de « reconstruction » des champs disciplinaires va profondément bouleverser l'économie générale des programmes. C'est aussi le début de très vifs débats entre « Pédagogues » et « Républicains », les seconds accusant, entre autre, les premiers de vouloir la disparition des disciplines scolaires, dont l'histoire et la géographie. Pour un temps, la géographie, en tant que discipline scolaire, disparaît des programmes, étant intégrée aux « activités d'éveil ». L'arrivée au ministère de l'Education nationale, en 1985, de J.P Chevènement, et les nouveaux programmes qui sont publiés sous son autorité, marquent la fin de cette période. La structuration des programmes en disciplines scolaires est de nouveau la règle. Toutefois, le programme qui paraît en mars 1995 comporte un changement important : l'enseignement de ces deux disciplines disparaît au cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans), il subsiste uniquement au cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans). Le programme publié en 2002 a maintenu cette orientation. Le tableau suivant permet de situer l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

« Découverte du monde », géographie dans les différents cycles de l'école primaire

<table>
<tr><td colspan="8">ECOLE PRIMAIRE</td></tr>
<tr><td colspan="2">ECOLE MATERNELLE</td><td colspan="6">ECOLE ELEMENTAIRE</td></tr>
<tr><td colspan="2">cycle 1
(élèves de 3 à 5 ans)</td><td colspan="3">cycle 2
(élève de 6 à 8 ans)</td><td colspan="3">cycle 3
(élèves de 9 à 11 ans)</td></tr>
<tr><td>Petite section</td><td>Moyenne section</td><td>Grande section</td><td>C.P</td><td>C.E 1</td><td>C.E 2</td><td>C.M 1</td><td>C.M 2</td></tr>
<tr><td colspan="5">Découverte du monde : domaine de l'espace ; domaine du temps ; domaine du vivant ; domaine de la matière, des objets et des techniques.</td><td colspan="3">Géographie</td></tr>
</table>

En effet, aux cycles 1 et 2, la géographie a été remplacée par « l'espace et la diversité des paysages » (domaine de l'espace) qui constitue un des cinq domaines de la « découverte du monde ». La raison avancée pour expliquer la disparition des disciplines scolaires traditionnelles est que les élèves sont alors trop jeunes pour entrer dans les logiques disciplinaires et en maîtriser les concepts et le vocabulaire de base. En revanche, à

partir du cycle 3 c'est bien une approche disciplinaire qui structure les programmes. Ce n'est, en effet, qu'à partir de ce niveau d'enseignement que le terme de « discipline » apparaît. Les textes officiels insistent fortement sur ce changement et sur ses conséquences pour les apprentissages des élèves, ainsi, en géographie, « l'élève consolide ses connaissances sur la diversité des espaces en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 80).

2.1 Le programme de février 2002

Le programme de géographie de 1985, peut être considéré comme « conservateur», dans la mesure où, « la référence à l'Etat-nation France, comme seul cadre de l'étude géographique à l'école élémentaire, est, en tout cas, un déni à toute réflexion sur la pertinence de la discipline comme outil d'analyse de l'organisation du monde en cette fin de siècle. C'est un retour à cette conception réductrice de la géographie scolaire, chargée d'une vison étroitement républicaine, voire nationaliste, de la formation du citoyen, qu'ont eue souvent, au XIXe siècle, pédagogues et hommes politiques » (Roumégous, 2002 p. 138). Par rapport à ce programme, le programme de 1995 et surtout celui de 2002 marquent une évolution très nette de la géographie scolaire, au moins dans sa définition institutionnelle.

Bien que ce programme ne soit pas dénué de toute ambiguïté sur le plan épistémologique, il présente des avancées significatives qui sont autant d'ouvertures vers une géographie scolaire renouvelée.

En effet, les auteurs du programme explicitent ce qu'est la géographie aujourd'hui : « la géographie, étude de l'organisation de l'espace par les sociétés » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 80), et, ils précisent les démarches du géographe : « les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation. Ils produisent et utilisent des images de la Terre, de sa totalité et de ses parties. Ils cherchent à comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités » (*ibid.*, p. 80).

Des finalités intellectuelles sont affirmées : « l'objectif est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent, et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer » (*ibid.*, p. 80).

Ainsi, et comme l'écrit M. Roumégous, « La géographie scolaire propose aux élèves de l'école élémentaire des outils de lecture du monde qui ont réellement à voir avec les questions et avec les outils que les géographes peuvent mettre à sa disposition aujourd'hui » (Roumégous, 2003 a, p. 1), il semble bien que la géographie scolaire, telle qu'elle se lit dans le programme de 2002, ait gagné en pertinence, du point de vue des évolutions épistémologiques de la discipline universitaire. De même, l'insistance mise sur le vocabulaire géographique qui doit se démarquer de celui de sens commun, est une autre manifestation de la volonté de donner une nouvelle orientation à la géographie scolaire : « [dans l'enseignement de la géographie] L'élève y découvre un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 80).

Ces mutations qui dessinent les contours d'une géographie scolaire renouvelée, sont confirmées, sans ambiguïtés, par le document d'application des programmes d'histoire et de géographie

2.2 Le document d'application

Les documents d'application, publiés par le ministère, n'ont pas le même statut que le texte du programme. Ils précisent la façon dont le programme peut être mis en œuvre, mais n'ont pas de caractère obligatoire. Ils permettent, généralement de préciser, l'esprit du programme. « Si, en l'état où elles ont été publiées, les I.O de géographie de l'école élémentaire (cycle3) laissaient des doutes sur les positions intellectuelles de l'institution, pour l'essentiel, les textes d'accompagnement lèvent ces ambiguïtés épistémologiques» (Roumégous, 2003 b, p. 1).

De façon très explicite les auteurs affirment l'objectif de la géographie scolaire qui est bien de comprendre l'organisation de l'espace par les sociétés. Ainsi, l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire doit permettre de « procurer aux élèves les outils nécessaires pour donner du sens à partir de quelques traits distinctifs, de leur transmettre les connaissances nécessaires pour nommer et penser les espaces et les territoires dans lesquels ils vivent et qu'ils contribuent à leur échelle, à transformer» (Documents d'application des programmes, 2002, p. 23).

De plus, si le paysage et la carte, outils emblématiques de la géographie scolaire, sont toujours au cœur du programme, ils font l'objet d'une nouvelle approche qui intègre les évolutions de la recherche en géographie. Par exemple, à propos du paysage, on lit dans les

documents d'application d'une part, que si « on a longtemps parlé de paysage en géographie pour décrire des espaces de nature. La notion de paysage s'est élargie : le paysage est à la fois un espace donné (les formes de la ville, du littoral, de la montagne, de la forêt…), une perception qu'en a l'observateur qui possède son propre savoir, sa culture, ses valeurs, y compris esthétiques. […]. Le paysage est le reflet de nos choix de société, des décisions politiques et réglementaires, des pressions économiques tout autant que des possibilités techniques, des initiatives individuelles, des données naturelles» (*ibid.*, p. 24), et que, d'autre part, le paysage constitue une façon d'entrer dans le raisonnement géographique, mais qu'il est nécessaire de garder à l'esprit que « le paysage ne fournit qu'une partie d'une réalité géographique complexe » (*ibid.*, p. 24).

En termes de démarches à mettre en œuvre, là encore des orientations nouvelles sont prescrites. L'étude de cas, à partir d'espaces locaux ou régionaux, doit être pratiquée dans les séances de géographie. Démarche utilisée non pas pour mettre en évidence l'unicité du cas étudié, ce qui marquerait un retour à une « géographie scolaire classique », mais pour faire acquérir par les élèves « une démarche réfléchie, dans laquelle il s'agit d'expliquer des cas particuliers en recourant à des règles ou à des lois générales » (*ibid.*, p. 23).

Enfin, le texte même du programme permet de mettre en évidence cette volonté de proposer une géographie adossée à la géographie universitaire et plus particulièrement à l'analyse spatiale. Des intitulés tels que « observation des réseaux urbains et des réseaux de circulation ; repérage des centres et des périphéries européennes » à propos de l'étude des espaces européens; ou encore « la France, un territoire organisée à différentes échelles ; le réseau urbain, et les aires d'influence des grandes villes ; les grands axes de communications » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 81), sont autant d'exemples qui témoignent, au moins dans les textes, de ce rapprochement entre la géographie scolaire et la géographie universitaire. Le tableau ci-dessous permet de mettre en évidence quelques concepts intégrateurs, qu'il est possible d'identifier dans le programme de géographie.

Quelques concepts présents dans le programme de cycle 3

Points du programme	Concepts et notions
1. Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines. • Comparaison des représentations globales de la terre… • Mise en valeur des principaux contrastes de la planète : - Zones denses et vides de population - Océans et continents, ensembles climatiques vus du point de vue humain - Genres de vie	Représentation Répartition Océan, Continent, Zone climatique, Contrainte, Ressource
2. Espaces européens : une diversité de paysages • Différenciation des paysages de l'est à l'ouest et du nord au sud… • Opposition des zones peuplées et moins peuplées, • Observation des réseaux urbains et des réseaux de circulation • Repérage des centres et des périphéries européennes • Evocation sommaire de la création de l'Union européenne…	Paysage, Différenciation Répartition Réseau, Axe, Flux Centre / Périphérie Différenciation, Territoire, Limite, Frontière
3. Espaces français • **Des paysages historiques en constante évolution :** - Les facteurs de diversité du territoire français - Les paysages urbains - Les paysages ruraux et industriels appréhendés à travers quelques problèmes actuels - Commerce, service, tourisme et loisirs à travers l'évolution récente des paysages • **La France un territoire organisé à différentes échelles :** - Le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes - Les grands axes de communication - Les petites villes et leurs « pays » - Une première approche du découpage (administratif) de l'espace français	Paysage, Dynamiques spatiales Différenciation Espace urbain, Ville, Agglomération, organisation de l'espace Espace rural ; espace industriel Espace : produit social Aménagement du territoire, Territoire Organisation de l'espace, réseau, Aire d'influence Réseau, Axe, Distance Maillage administratif, Limite, Région
4. La France à l'heure de la mondialisation	Mondialisation, Flux, Réseaux, Acteurs, Puissance

Le programme de 2002, présente bien un possible renouvellement de la géographie scolaire. Malgré tout, et en raison des références à des horizons épistémologiques multiples et parfois contradictoires qui caractérisent les listes de thèmes à enseigner, ce texte est loin d'être d'une lecture aisée pour des enseignants non-spécialistes. Les propos de Monique

Benoît qui insiste sur : « le peu de soin qui caractérise les textes officiels s'adressant à des utilisateurs polyvalents » (Benoît, 1993, p. 42), sont toujours d'actualité.

2.3 Le rapport de l'I.G.E.N d'octobre 2005

Dans son rapport, *Sciences expérimentales et technologies, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*, l'Inspection Générale de l'Education Nationale revient, entre autre, sur les attentes de l'institution en ce qui concerne la géographie scolaire.

Les auteurs rappellent d'abord l'évolution rapide des attentes de l'institution, depuis la rupture des années 1970 introduite par l'introduction des disciplines d'éveil. rapidité qui « a pu déstabiliser de nombreux enseignants », (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2005, p. 20). Ils reviennent ensuite sur les finalités scientifiques et civiques de l'enseignement de la géographie, comme de l'histoire. Enfin, ils insistent sur l'objet de la géographie scolaire, et l'inscription de celle-ci dans le champ des sciences sociales : « La géographie est située clairement comme l'étude de l'espace organisé par les sociétés. L'accent est mis sur la lecture et la compréhension du paysage, ainsi que sur la mise en relation des paysages avec l'étude de cartes» (*ibid.*, p. 21).

On lit, cette fois en creux, cette attente d'une géographie scolaire renouvelée : science sociale, au sein de laquelle les apprentissages s'organisent à partir de problématiques et visent la construction de « notions essentielles » dans les constats que l'Inspection Générale dresse à propos de l'enseignement de la géographie tel qu'il a pu être observé : « En géographie, les sujets décrivant une France intemporelle, celle des montagnes, des plaines, des fleuves, des littoraux restent très nombreux et laissent peu de temps à l'étude des sociétés humaines » (*ibid.*, p. 11). Puis, lorsque les inspecteurs généraux abordent le point sur les connaissances acquises par les élèves : « Finalement, les élèves acquièrent des connaissances ponctuelles et superficielles, dont la maîtrise n'est pas inutile mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction des notions essentielles » (*ibid.*, p. 11). Dans ce rapport, il apparaît nettement que l'Inspection générale souhaite voir mise en œuvre dans les classes une géographie « science sociale » et problématisée.

Au terme de cette analyse des textes institutionnels, il semble possible d'affirmer que du côté de l'institution, une nouvelle géographie scolaire est mise en avant. Cette

« nouvelle géographie scolaire », définie comme science sociale, avec un objet d'étude clairement explicité « l'organisation de l'espace par les sociétés », des outils intellectuels et des démarches renouvelés, semble aligner la cohérence épistémologique de la géographie scolaire sur le référent épistémologique de la géographie universitaire. Ces textes, pour M. Roumégous, contribuent en grande partie à lever l'ambiguïté qui pesait sur les rapports entre la géographie scolaire et la géographie universitaire. Ce qui lui fait écrire que « pour la géographie scolaire aussi, la crise est peut-être, enfin, derrière nous ! » (Roumégous, 2003 b, p. 2).

Toutefois, si la rédaction du programme de 2002 a de quoi rassurer les spécialistes de la géographie et de son enseignement, son haut niveau d'exigence, tant pour les enseignants que pour les élèves, suscite des interrogations. Elles portent, notamment, sur la lisibilité, l'interprétation par des enseignants non spécialistes de la géographie, et, sur la façon dont les enseignants permettent aux élèves de s'approprier ces connaissances géographiques.

2. Du côté de la didactique

Si les travaux en didactique de la géographie en général ne sont pas extrêmement nombreux, comparés par exemple avec l'importance de la production en didactique des mathématiques, ils le sont encore moins pour la recherche en didactique concernant la géographie à l'école élémentaire. En s'appuyant sur des ouvrages tels que ceux de M. Roumégous, de M. Masson, sur les thèses et articles disponibles, il est possible de présenter un rapide tableau des perspectives ouvertes en didactique de la géographie pour l'école élémentaire.

2.1 Moderniser la géographie à l'école élémentaire : une préoccupation déjà ancienne

Dans son ouvrage, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistance, innovations. 1968-1998*, M. Roumégous (2002), rappelle que, dès la fin des années 1960, la réflexion sur la « modernisation » de la géographie à enseigner est importante. L'ouvrage de M.-L Debesse-Arviset (1969), *La géographie à l'école*, marque cette volonté de « modernisation ». Selon M.Roumégous, dans cet ouvrage, elle revendique « pour l'école primaire et les premières années du collège ou lycée, l'invention d'une géographie scolaire fondée à la fois sur des méthodes actives d'apprentissage, et sur une géographie moderne " humaniste ", mélange de géographie vidalienne et de questions plus contemporaines de sciences sociales » (Roumégous, 2002, p. 35).

Toujours selon cet auteur, c'est le chantier de « l'Eveil » qui va, à la fin des années 1960, début des années 1970, stimuler la réflexion en didactique de la géographie : « Dans les années 1968-1970, les services du Ministère, en étroite connexion avec l'INRDP, poursuivent la réflexion, commencée en 1964, sur la réforme de l'école élémentaire et du premier cycle. Après celui des mathématiques et du français, ils ouvrent le chantier des disciplines d'éveil. […].La volonté [du ministère] est bien de supprimer les programmes tels qu'ils étaient, et de les remplacer par des " activités d'éveil " organisées autour de " l'étude du milieu " » (*ibid.,* p. 53).

Il y eut donc dès cette époque, une commande du ministère pour « une autre façon d'enseigner » avec en arrière-plan, l'idée de « modernisation des méthodes d'apprentissage et celle des contenus» (*ibid.,* p. 53). Dans cette pédagogie de l'éveil, le choix est fait d'écarter « l'apprentissage de connaissances (au sens traditionnel) au profit de la construction de grandes catégories (l'espace, le temps, et le milieu…)» (*ibid.,* p. 58).

Dans cette « pré-didactique » (selon l'expression de F. Best directrice de l'INRP, 1995), qui est développée par les Professeurs d'Ecole normale engagés dans des équipes INRP, l'objectif est de récrire « un nouveau « programme » pour la géographie à l'intérieur des disciplines d'éveil» (*ibid.,* p. 83). Ces « didacticiens » fondent leurs propositions, d'un point de vue théorique, sur le modèle constructiviste pour les démarches d'apprentissage ; mais pour construire cette nouvelle géographie scolaire, les acteurs ne peuvent pas s'appuyer sur une référence scientifique bien établie.

Dressant le bilan de cette période M. Roumégous insiste sur le caractère novateur mais inachevé de la réflexion menée alors à propos de l'enseignement de la géographie pour l'école élémentaire.

« Même si elle est inaboutie, cette première étape des recherches pour la géographie de l'école élémentaire est d'une grande audace.[…]. Sa mise en œuvre va entraîner une véritable rupture dans les propositions de la géographie à enseigner. Les finalités de l'éveil sont philosophiquement et socialement redéfinies. La conception du milieu est profondément modifiée par une approche constructiviste des apprentissages, qui contraint à rechercher, dans la géographie (qui, alors, n'y répond pas) et les sciences sociales voisines, des outils (notions et concepts) que les élèves puissent progressivement s'approprier. Elle l'est, aussi, par la volonté de décloisonner l'enseignement disciplinaire et de construire un apprentissage de sciences sociales. Elle l'est, enfin, par la relecture phénoménologique de

la géographie comme apprentissage du rapport au monde, ce qui est certainement à retenir à l'école élémentaire » (*ibid.*, p. 115).

2.2 Une didactique qui s'appuie sur un cadre théorique nouveau

Après 1985, et la fin de l'éveil, la réflexion en didactique de la géographie se poursuit dans des lieux et selon des perspectives variées, mais « la nouvelle géographie » offre à tous les didacticiens une référence commune : « dans les lieux [de recherche] les mieux constitués, les acteurs, après avoir choisi dans l'enthousiasme de se référer aux propositions de la nouvelle géographie – que l'on peut voir comme un " cadre général commun " - vont développer, en réalité, des didactiques diverses, liées aux voies spécifiques de recherche des géographes universitaires qui les inspirent» (Roumégous, 2002, p. 190).

Ainsi les géographes qui dans les années 1985 veulent « changer le programme de la géographie scolaire, font rapidement un certain nombre de choix radicaux pour lesquels ils s'adossent à la nouvelle géographie.[…]. Une géographie se réclamant des sciences sociales, centrée sur l'organisation de l'espace par les sociétés, science appliquée, engagée dans la prospective ou l'analyse de l'aménagement du territoire. Deuxième choix, à égalité d'importance, ils adoptent ses démarches hypothético-déductives, théorie et modèles fournissant des outils d'interprétation possibles des phénomènes que l'on se propose d'analyser, en réponse aux hypothèses de relations explicatives. Il est entendu que l'objet de la connaissance géographique est construit, que ce n'est pas le réel. Les chercheurs font ainsi le choix de la modernité dans laquelle sont entrées toutes les sciences sociales contemporaines » (*ibid.*, p. 191).

A partir de ce cadre théorique commun, « trois voies différenciées » (Roumégous, 2002, p. 192) se structurent. En s'appuyant sur l'analyse spatiale (pôle de Montpellier), comme en témoigne par exemple, l'ouvrage collectif publié en 1987 « Cartes et modèles à l'école élémentaire » (M. Clary, G. Dufai, R. Durand, R. Ferras) ; une géographie qui prend comme point de départ les représentations (pôle de Grenoble, autour de M.Masson) et une géographie des représentations et une réflexion sur la formation des enseignants (pôle de Caen autour de A.Le Roux).

2.3 Et aujourd'hui ?

La loi de 1989 qui introduit la réforme des cycles pousse les didacticiens à s'interroger sur la place de la géographie dans les trois cycles de l'école élémentaire. C'est

notamment l'objet d'une recherche INRP dirigée par Baldner, Clary et Elissalde dont les principaux éléments sont publiés en 1995. L'objectif de leur travail est de réfléchir à « la conception et l'organisation d'un cursus autour de la notion de cycle » (Baldner, Clary & Elissalde, p. 7). Dans ce cadre, la géographie, comme l'histoire et l'éducation civique, est considérée comme une science sociale, ce qui traduit la prise en compte dans le champ de la didactique des évolutions du paradigme universitaire dominant. Dans un cadre socio-constructiviste, les auteurs proposent l'élaboration d'un enseignement de la géographie « qui devrait permettre de familiariser les jeunes avec le monde dans lequel ils vivent, de les amener à une représentation scientifique en leur fournissant l'outillage conceptuel et méthodologique indispensable à qui veut comprendre territoires et sociétés» (*ibid.*, p. 41). Cet enseignement doit se faire en prenant en compte les représentations sociales des élèves « et en privilégiant les situations-problèmes » (*ibid.*, p. 91).

Dans son ouvrage, *Didactique de la géographie*, qui ne concerne pas exclusivement le premier degré, A. Le Roux pose la question : « Mais quelle géographie enseigner ? » et, si elle reconnaît la difficulté qu'il y a à répondre à cette question, elle n'en formule pas moins quelques pistes, où l'on retrouve les idées avancées précédemment. « Il ne s'agit pas à l'Ecole de former des géographes, mais de former culturellement et intellectuellement des élèves qui auront besoin d'avoir reçu *une éducation géographique*, des clés géographiques qui contribueront à les aider à comprendre le monde » (Le Roux, 1997, p. 146). Elle recommande l'élaboration d'une programmation notionnelle, de l'école élémentaire à la classe de terminale, construite à partir des apports de la géographie scientifique d'aujourd'hui, « *notionnelle*, c'est-à-dire organisée autour de concepts et de notions intégrateurs qui organisent l'ensemble du champ disciplinaire, […] repères, justifiés par l'articulation construite à des fins d'enseignement, de différents point de vue de la géographie scientifique d'aujourd'hui » (*ibid.*, p. 146-147). Enfin, pour A. Le Roux, c'est en proposant des problèmes aux élèves que l'on pourra donner un sens à la géographie et aux apprentissages : « pour donner du sens à l'apprentissage et pour donner du sens à la géographie enseignée, il faut des problèmes, il faut donner aux élèves des problèmes à résoudre» (*ibid.*, p. 151). Et elle ajoute quelques lignes plus loin, « pour comprendre, apprendre et prouver qu'il a compris, l'élève doit " résoudre un problème ", c'est-à-dire qu'il est contraint à raisonner sur des phénomènes » (*ibid.*, p. 152).

Sur le « problème »[11], on peut simplement regretter qu'il n'y ait pas de propositions formulées pour l'école élémentaire, alors que le collège et le lycée font l'objet de longs développements. Mais si le problème n'est pas la panacée pour renouveler la géographie scolaire, il peut, en provoquant une interrogation sur le savoir, permettre de sortir des logiques du modèle disciplinaire, tel qu'a pu le formaliser Audigier, dans lequel le savoir est un déjà là qui n'est pas mis en doute.

Dans son article, *Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire*, Sylvie Considère (2000) propose une démarche qui articule la notion de problème, les représentations et l'étude de cas en géographie. Ceci, dans le but de proposer aux élèves une géographie qui permette de comprendre le monde dans lequel ils vivent.« A l'école élémentaire, la géographie peut concourir efficacement, d'abord à faire naître chez l'enfant une curiosité pour le monde qui l'entoure, puis à lui permettre d'exercer son esprit critique et son jugement. Pour cela, il faut que la discipline montre que les connaissances qu'elle génère apportent des réponses à des questions dont l'enfant comprend la pertinence, ou mieux, qu'il pose lui-même. [….]. La géographie se doit de proposer à l'élève une démarche qui lui permette de construire un questionnement (souvent à partir de cas particuliers observés), de mobiliser des connaissances puis d'en acquérir de nouvelles, d'identifier les relations et interrelations qui régissent certains aspects du phénomène géographique étudié, afin d'en comprendre le fonctionnement. On se situe ici dans une démarche qui doit amener l'élève à appréhender le modèle au sens de représentation destinée à mieux appréhender un phénomène complexe » (Considère, 2000, p. 181).

Inscrivant sa réflexion dans un cadre socio-constructiviste, elle propose deux voies pour faire évoluer la géographie scolaire à l'école élémentaire. La première met l'accent sur le fait que les élèves doivent pouvoir s'approprier aisément le cas étudié ; c'est à partir de lui que les élèves vont réfléchir,« puisqu'il s'agit d'enfants relativement jeunes (10 et 11ans), il apparaît important de partir d'une situation en apparence simple, une situation qu'ils vont pouvoir s'approprier vite et sur laquelle sera fondée la réflexion » (*ibid.*, p. 182). La seconde consiste à partir des représentations qu'ont les élèves, et donc à construire la « géographie par le bas », « la construction de la compréhension du monde ne peut avoir lieu exclusivement à l'intérieur de l'école, la géographie doit donc tenir compte des connaissances acquises à l'extérieur. Les données ainsi obtenues doivent être classées,

[11]L'ouvrage : Le Roux A.(coord.), (2004) « Enseigner *l'Histoire-géographie par le problème* » L'Harmattan propose une bonne mise au point sur cette question.

parfois reformulées voire abandonnées au cours d'une réflexion collective afin de constituer une trame, une grille de lecture comportant diverses pistes à explorer, à approfondir pour mieux comprendre » (*ibid.*, p. 182).

Ainsi, l'objectif de la géographie à l'école élémentaire doit être non pas « d'approfondir un fait géographique mais d'en faire comprendre quelques fondements essentiels qui seront étayés lors de la scolarité future au collège puis au lycée » (*ibid.*, p. 184).

Elle affirme donc, d'une part, la nécessité de construire une « géographie scolaire par le bas », à partir des élèves, qui dépasse la nomenclature et la description d'espaces singuliers pour aller vers la compréhension de faits géographiques en construisant les concepts et les notions essentiels, ceci à partir de la résolution de problèmes, et, d'autre part, la nécessité d'inscrire cette géographie dans une logique de progression notionnelle de l'école élémentaire au lycée.

Ces différentes propositions sont le produit de réflexions menées par des didacticiens ; elles s'appuient rarement sur des analyses de données empiriques. Elles offrent des possibilités pour fonder sur de nouvelles bases les situations d'enseignement-apprentissage en géographie. Toutefois, cela suppose une bonne diffusion de ces propositions, et, aussi une bonne connaissance de la discipline de la part des enseignants qui voudraient s'en inspirer dans leurs pratiques d'enseignement.

3. La littérature professionnelle

Trois types d'écrits constituent ce que nous appelons « littérature professionnelle » : les publications des associations professionnelles, les publications à destination des enseignants du premier degré, les publications syndicales. Nous pensons que ces publications constituent, éventuellement, des médias par lesquels se diffusent des connaissances, des savoir-faire relatifs à la géographie et/ou à son enseignement. Ils peuvent ainsi contribuer à définir la tâche didactique des enseignants de l'école élémentaire.

3.1 Dans les associations professionnelles

Il existe actuellement en France deux associations professionnelles qui mettent l'enseignement de la géographie au cœur de leurs préoccupations. L'une, la plus ancienne

et la plus connue, l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG)[12] qui lutte pour la défense de ces enseignements, essentiellement dans le second degré, et, l'autre, l'Association Française pour le Développement de la Géographie, (AFDG)[13] qui milite pour la défense de cet enseignement mais aussi son évolution, pour la production et le développement « d'une géographie d'aujourd'hui. » (Géographes Associés, N°16, 1995, p. 7). Ces deux associations diffusent chacune leurs idées, notamment, au travers d'une revue : Historiens et Géographes pour l'APHG, et, Géographes Associés pour l'AFDG. Dans la mesure où la diffusion de la revue Historiens et Géographes est plus régulière et beaucoup plus large que celle de Géographes Associés, nous avons commencé par chercher la place occupée par l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire dans cette revue pour la période 1985-2007.

Le premier constat est celui de la rareté des articles (six) consacrés à la géographie à l'école primaire. L'article de Luc J.-N. (1985) « Une réforme difficile, un siècle d'histoire-géographie à l'école élémentaire (1887-1985) » *Historiens et géographes*, N° 306, p. 148-207, est essentiellement une analyse des générations de programmes et une analyse de la difficile naissance des programmes de 1985, dans le contexte de la remise en cause de l'éveil. Suivent quatre articles :

Audigier F. & Basuyau C. (1989). Que se passe-t-il en classe ? exemple CM2 et 6e. *Historiens et géographes*, 325, 59-67.

Chevalier J.-P. (1993). Apprendre la carte avec les manuels de l'école élémentaire. *Historiens et géographes*, 342 (supplément), 3-9.

Chevalier J.-P. (2000). Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire. *Historiens et géographes*, 369, 209-218.

Marcel J.-F. (2003). La mise en mots du savoir enseigné. Etude des pratiques enseignantes : le cas de la géographie en cycle II. *Historiens et géographes*, 382, 55-68.

---

[12] L'APHG est fondée en 1910 pour "étudier les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, grouper tous les renseignements utiles pour la bonne organisation matérielle de cet enseignement, défendre la liberté pédagogique et morale de ses membres". Elle revendique aujourd'hui 11000 adhérents. La revue « Historiens et géographes » est publiée quatre fois par an. (www.aphg.asso.fr)

[13] « L'Association Française pour le Développement de la Géographie créée en 1982 est ouverte à tous ceux que la géographie intéresse. L'AFDG demeure un lieu irremplaçable de rencontres et de libres débats dans la clarté et la franchise, de critique permanente, d'élaboration de projets. Pas de dogme de l'AFDG, le souci de faire progresser la réflexion prime celui de définir à tout prix une position ou d'imposer un point de vue. Refusant une défense corporatiste de la "discipline", l'AFDG a une conception militante de la géographie, sans prétendre parler au nom de l'ensemble des géographes français, mais sans non plus laisser à d'autres le soin de représenter ceux dont elle est l'expression. L'AFDG, lieu d'innovation, n'est pas un groupe de pression, pas un "lieu de pouvoir". Elle est beaucoup mieux que cela, le lieu où l'on ne craint pas de bousculer les idées reçues. » (www.afdg.org)

Ces articles portent plus sur des travaux de recherche, sur des constats à propos de la géographie à l'école primaire. Ils peuvent difficilement être considérés comme des textes pouvant guider des enseignants du premier degré s'intéressant à l'enseignement de la géographie et désireux de faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

A ces articles de chercheurs, s'ajoute l'article de Eyerchet, P. (2007). L'histoire-géographie au cycle III : des difficultés de l'enseignement et de l'évaluation. *Historiens et géographes*, 400, qui est plus un témoignage d'un professeur des écoles, et qui porte plus sur l'histoire que la géographie.

Le second constat porte sur l'absence de propositions didactiques dans la rubrique « bourse aux idées ». Cette rubrique est alimentée par des enseignants qui proposent des pistes de mise en œuvre de séances, des éclairages sur des points de programme, des activités relatives aux cartes, aux paysages etc. Aucune proposition de séances ou de construction d'un concept, de mises en œuvre d'un point du programme ne concerne l'école élémentaire.

Le troisième constat concerne la publication et les commentaires relatifs aux textes officiels qui régissent l'enseignement de la géographie. Dans cette rubrique, les programmes de 1995 sont les seuls textes officiels concernant l'école élémentaire qui soient publiés (Supplément au N° 348 « textes officiels, écoles maternelle et élémentaire, B.O n°5 9 mars 1995 »). Il n'y a pas de commentaires dans la revue. La publication par le ministère de nouveaux programmes en février 2002 ne donne lieu à aucune réaction.

Le dernier constat porte sur la structuration en commissions de l'Association. Dans chaque numéro de la revue « historiens et géographes » sont publiés des comptes rendus d'activité de ces commissions. Parmi ces commissions, deux sont consacrées au second degré et aucune au premier degré. On remarque en 1998 la création d'une commission IUFM (IUFM dont l'objet est la formation des enseignants du premier comme du second degré). Dans les comptes rendus de cette commission, ce sont les préoccupations concernant la formation des enseignants du second degré (PLC2) qui sont très majoritaires.

Si des enseignants de l'école primaire désireux de mettre à jour leurs connaissances scientifiques, peuvent le faire à travers les nombreux dossiers thématiques (qui collent bien souvent aux programmes du second degré) de la revue, force est de constater qu'ils ne trouveront pas là beaucoup d'éléments liés à la didactique de la géographie à l'école primaire même si l'on trouve quelques textes à propos de l'école élémentaire dans la revue.

Tout semble donc indiquer que l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire n'est pas une priorité pour l'APHG.

Les constats sont peu différents lorsque l'on consulte la revue Géographes Associés et le site de l'AFDG. Quelques articles sont consacrés à la géographie à l'école primaire ; ce sont des articles tirés de thèses, comme par exemple, Benoît M., (1993) « Ecole primaire : de l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en œuvre efficace » (Géographes Associés n°12, p. 34-42), ou des articles proposant des réflexions didactiques comme celui de M. Roumégous « Patrimoine, environnement, milieu : des questions, des références et des outils rénovés pour l'enseignement de la géographie, de l'histoire…et de la citoyenneté à l'école élémentaire » (*ibid.*, p. 66-72). A ces articles il faut ajouter des commentaires à propos du programme de février 2002, dans la rubrique Humeurs sur le site Internet de l'association.

Il ne faudrait toutefois pas conclure à un désintérêt total de ces associations pour l'école primaire, ne serait-ce que du fait que ces associations, et notamment l'APHG, sont explicitement dédiées au second degré. On peut également voir dans cette situation, la nécessité pour une association et une revue de pouvoir s'appuyer sur une base suffisamment large d'adhérents et d'abonnés ; or les enseignants du second degré spécialistes de cette discipline sont beaucoup plus nombreux que les enseignants du premier degré prêts à adhérer à ces associations de « spécialistes », ce que les enseignants du premier degré ne sont pas. Aussi, est-ce plus dans des publications qui visent explicitement les enseignants du premier degré que nous pourrons trouver des éléments relatifs à la géographie et à son enseignement dans le premier degré.

3.2 Les publications visant explicitement les enseignants de l'école primaire

Dans des ouvrages destinés à la préparation au CRPE

Nous ne présentons pas une revue complète de tous les ouvrages publiés dans ce cadre. Nous donnons simplement à lire quelques exemples.

Dans un ouvrage à destination des étudiants qui préparent le concours de recrutement de professeurs des écoles (C.R.P.E), à la question : qu'est-ce que la géographie ?, les auteurs répondent que « la géographie d'aujourd'hui a conservé différents aspects hérités des étapes de son évolution : la description, la localisation, la multiplicité de ses objets d'étude, l'explication et la compréhension de l'espace, la production et l'organisation de l'espace» (Charnay & Mante, 2005, p. 22). Ils procèdent en quelque sorte par ajouts : à la

géographie « classique » vient s'ajouter une géographie plus « actuelle ». Ce faisant, ils donnent à voir une « stratification » d'approches géographiques qui ne permet peut-être pas d'identifier aisément le « cœur » de la discipline.

Dans l'introduction d'un autre ouvrage de ce type, S. Considère propose sa conception de la « géographie scolaire » : « A l'école, la géographie doit, malgré les difficultés rencontrées, être la discipline qui permet aux élèves de s'ouvrir à un monde questionné, un monde sur lequel se porte une réflexion qui contient les germes de l'émergence d'un esprit critique. […]. Beaucoup d'aspects du monde intéressent ou passionnent les enfants, la géographie ne doit pas se montrer comme une discipline scolaire mais comme un moyen qu'ils ont d'acquérir des connaissances répondant aux questions qu'ils se posent. Et cela, même si cette démarche implique une prise en compte de la complexité du réel. On ne donne du sens aux apprentissages en géographie que si les connaissances à acquérir s'intègrent dans un projet visant à comprendre une " facette " du monde» (Considère, 2005, p. 33). Ce faisant, elle invite à enseigner une géographie qui se démarquerait du « modèle disciplinaire ».

Dans des livres du maître

Nous n'ignorons pas le rôle des manuels scolaires dans la diffusion de « modèles disciplinaires », mais l'identification de ces modèles nécessiterait un travail spécifique d'analyse de manuels que nous n'avons pas réalisé pour notre recherche. Nous avons porté notre attention sur les livres du maître, qui sont des ouvrages associés aux manuels de géographie destinés aux élèves, dans lesquels les auteurs précisent leurs intentions didactiques, et proposent aux enseignants des aides à l'élaboration des séances de géographie. Ce sont donc des ouvrages qui peuvent influencer les pratiques des enseignants dans une discipline.

Dans les livres du maître antérieurs à la parution des nouveaux programmes, deux points sont toujours abordés :

- les évolutions de la géographie pour attirer l'attention des enseignants sur le changement de paradigme qu'a connu la géographie universitaire ;
- les méthodes et démarches à mettre à œuvre au cycle 3 pour faire de la « géographie d'aujourd'hui ».

Le livre du maître paru chez Bordas (1998), réalisé sous la direction de J.M Baldner (1998) qui a participé à la rédaction des documents d'application des programmes de 2002, peut nous servir d'exemple. Les auteurs insistent d'abord sur le changement de paradigme

qu'a connu la géographie universitaire qui amène à une nouvelle définition de la géographie, largement partagée selon les auteurs, dans laquelle la géographie est entendue comme « l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés. De ce point de vue, elle entre dans le champ des sciences sociales, ce qui ne veut pas dire qu'elle ait renoncé à l'étude des composantes biologiques de l'espace, mais qu'elle les soumet à une finalité qui s'inscrit dans les sciences de la société. Plutôt que de juxtaposer dans une impossible synthèse des champs aussi divers que la sociologie, l'économie, le droit, elle tente de les mobiliser pour répondre à des questions qui mettent en cause les relations des hommes avec leurs territoires » (Baldner, 1998, p. 6).

En termes de démarches les auteurs insistent sur les apports à la géographie scolaire de deux démarches caractéristiques de la géographie universitaire : la démarche systémique, et, l'approche multi-scalaire. La démarche systémique est présentée comme une « alternative à la vieille querelle du déterminisme géographique » (*ibid.*, p. 7). Ils explicitent ensuite cette notion et son utilisation. « L'objectif consiste donc à repérer ce système muli-factoriel, même de façon simple, pour éviter des explications limitées et non opératoires. L'organisation de l'espace traduit le jeu de ces relations complexes entre des acteurs, des aménagements et un ensemble de contraintes et de ressources » (*ibid.*, p. 7).

De même l'approche multi-scalaire permet d'éviter l'impasse monographique. C'est une approche qui permet de dépasser « le schéma qui prévalut largement, dans la géographie scolaire notamment, et qui imposait – quelle que soit la taille de l'espace considéré – un canevas unique pour sa présentation : le cadre physique et climatique ; la population : indicateurs, répartition ; les activités (l'agriculture, les industries, les services) ; les villes et l'aménagement du territoire » (*ibid.*, p. 7).

Les livres du maître qui paraissent après la publication des programmes de 2002 reprennent ces éléments. Ainsi, par exemple, chez Magnard (2005), les auteurs rappellent les évolutions de la géographie et terminent sur ce qu'elle est selon eux aujourd'hui :« La géographie est devenue science de la société, mise en relation avec le territoire » (Loudenot & Belbeoch, 2005, p. 9). Ils donnent de la géographie universitaire une image « pacifiée et unifiée » ; il n'y a plus de conflits au sein de la communauté scientifique des géographes, les « vieux conflits » « géographie physique » versus « géographie humaine », sont dépassés et la géographie se fonde sur un « nouvel objet » : « La géographie a pour objet la connaissance des modes de construction d'un espace par des groupes sociaux inscrits dans la longue durée de l'histoire » (*ibid.*, p. 9). Pour mettre en œuvre la

géographie à l'école élémentaire, ils proposent une démarche qui doit permettre d'initier les élèves à penser le monde comme un système, de penser la complexité des relations à différentes échelles : « montrer que les relations que les hommes entretiennent avec les milieux dans lesquels ils vivent sont de plus en plus multiples et complexes. Cette notion d'interdépendance et d'interaction entre les sociétés humaines, leurs territoires et l'espace semble difficile à analyser pour de jeunes enfants, mais c'est l'objet de la géographie du XXIe siècle. […]. La planète Terre est considérée comme un système dans lequel s'emboîte une multitude de sous-systèmes. Cette nouvelle façon de voir le monde entraîne la nécessité « de repenser dans sa globalité et sa complexité toute réalité, qu'elle soit géographique ou historique » (*ibid.*, p. 9).

Ces ouvrages, même s'ils présentent des différences de présentation, sont très proches les uns des autres sur le fond. Ils proposent tous aux enseignants une géographie scolaire renouvelée qui prend largement appui sur les évolutions de la géographie universitaire. Toutefois, on peut s'interroger sur la place qu'ils tiennent dans les ressources que les enseignants du premier degré mobilisent pour concevoir leurs situations d'enseignement-apprentissage en géographie.

Dans des revues professionnelles

Deux périodiques, qui bénéficient d'une large diffusion dans le milieu enseignant du premier degré, « La classe » et le « Journal des Instituteurs », ont fait l'objet d'un dépouillement. Ils ont chacun une ligne éditoriale bien distincte.

- *La géographie dans la revue « La classe »*

C'est une revue mensuelle, dont le sous-titre est « Mensuel pratique des instituteurs et des professeurs des écoles ». La volonté est de proposer aux enseignants de l'école élémentaire des documents qui collent aux programmes, documents élaborés par des instituteurs ou des professeurs des écoles. Le point de départ retenu pour le dépouillement est donc 2002, année de parution de nouveaux programmes pour l'école primaire.

La parution de cette revue est calée sur le déroulement de l'année scolaire, il n'y a pas de parution en juillet-août, quelques numéros juin-juillet, donc 10 numéros par an.. Nous avons dépouillé 58 numéros de la revue. Sur ce total 6 concernent de près ou de loin l'enseignement de la géographie. A côté de la revue, un logiciel « Edidoc géographie, cycle III » (édité par la revue) est également proposé aux enseignants, avec comme élément de promotion le slogan suivant: « Edidoc Géographie se propose de vous faire

gagner un temps précieux en vous permettant de produire l'ensemble des documents et cartes requis pour enseigner la géographie aux élèves de cycle 3 et au-delà ».

Dans quatre numéros, la rubrique « Doc's » fournit aux enseignants des fiches thématiques permettant notamment un travail autonome des élèves, des listes de vocabulaire (lexique), des fiches d'auto-évaluation (« je sais »). On peut remarquer que l'intitulé de ces dossiers est généralement assez éloigné des entrées organisant le programme de géographie pour le cycle3. De même, la lecture de ces fiches amène à qualifier d'assez convenue la géographie qui est proposée. Nous indiquons à titre d'exemples quelques contenus de cette rubrique.

- N° 146,02/2004, Le monde et L'Europe, « Doc's » 1 à 11

Le monde	L'Europe
Représentation	Le continent (1)
Zones climatiques	Le continent (2)
Population	Union européenne
Riches et pauvres	Lexique
Lexique	Je sais
Je sais	

- N° 147 03/2004 La France physique, « Doc's » 12 à 16

Situation
Espaces
Montagnes
Fleuves
Littoral

- N° 148,04/2004 La France : économie et population, « doc's » 17 à 22

Industrie
Agriculture
Tourisme
Population
Villes et villages
Transport

- N° 149, 05/2004, La France administrative et sa présence dans le monde, « doc's » 23 à 27

Régions
Paris et sa Région
La France dans le monde
Lexique
Je sais.

Deux numéros proposent des progressions, ou plus exactement des programmations : ce sont des listes de thèmes, sans précision sur les concepts et les notions abordés, sans aucun commentaire quant aux choix théoriques qui ont guidé leur élaboration, ni discussion quant à la pertinence des choix effectués. Ces propositions sont le fruit de « collègues qui les communiquent à d'autres collègues ». Par exemple, « Un modèle de progression »[14] en CE2, proposé par V. Angermuller, N° 144, 12/2003, p. 98-99).

Regards sur le monde des espaces organisés par les sociétés humaines	**Les paysages français :Les paysages urbains**
1. Les représentations de la Terre. - Le globe terrestre. - Le planisphère. - L'équateur et les pôles.	1. Réparation de la population. - En Europe. - En France.
2. Les continents et les océans. - Les océans et les mers. - Les continents.	2. Les quartiers d'habitation. - L'habitat collectif (immeuble, grands ensembles). - L'habitat individuel (lotissement, pavillon).
3. Des climats variés. - Le soleil et les températures. - Les précipitations. - Un désert, l'Antarctique. - Les outils de la météo.	3. Les quartiers du travail. - Les quartiers des bureaux. - Les usines.
4. La répartition des hommes sur la Terre.	4. Les paysages du commerce. - Les marchés, magasins et zones commerciales.
5. Vivre dans un pays riche. - Les pays riches. - La vie des habitants.	5. Les loisirs et la culture. - La ville : un espace culturel. - La ville : un espace de loisirs.
6. Vivre dans un pays pauvre. - Les pays pauvres. - La vie des habitants.	6. Le centre-ville. - Comparaison : un centre ancien, un centre moderne. - Les nuisances.
	7. La périphérie des villes. - Les banlieues.

On remarque, dans cette progression quelques écarts entre les intitulés des programmes et leur traduction dans la programmation de cette enseignante. Ecarts qui peuvent résulter de l'interprétation que fait cette enseignante du texte du programme.

Pour cette revue l'objectif est de proposer aux enseignants des fiches qui soient « directement » applicables dans leurs pratiques. Les perspectives adoptées par le « J.D.I » (Journal des Instituteurs) présentent quelques différences.

[14] Titre qui figure dans la revue.

- *La géographie dans le « JDI »*

Cette publication, dont l'origine remonte au XIXe siècle (1858), est la plus ancienne à destination des enseignants du premier degré. Cette revue pédagogique est publiée tous les mois, à l'exception des mois de juillet et août. De plus sa parution, n'est pas calquée sur l'année scolaire, ce qui peut témoigner d'une volonté d'une prise de distance avec l'immédiateté de la pratique quotidienne de la classe. Par son contenu, elle cherche à couvrir les différents aspects des pratiques professionnelles des enseignants du premier degré en proposant, notamment, des dossiers thématiques, des comptes rendus de lectures, et des fiches didactiques pour les trois cycles. Par exemple, dans le numéro de mars 2005 on trouve dans la rubrique « Des outils pour la classe » deux pages consacrées à la présentation critique de manuels de géographie pour le cycle 3. Au passage les auteurs insistent sur ce qu'est « faire de la géographie à l'école élémentaire » dans le cadre des nouveaux programmes : « ce n'est donc plus accumuler des connaissances factuelles mais découvrir la signification des faits géographiques observés et représentés en s'interrogeant sur les rapports que les hommes entretiennent avec les espaces » (J.D.I, N°7, 2005, p. 8). Ils insistent également, ceci pouvant être un critère de choix d'un manuel par les enseignants, sur le rôle des manuels qui « doivent aider l'enseignant à poser les vraies questions sur ces rapports entre les hommes et les espaces, à structurer l'analyse de documents accessibles et significatifs et à établir des liens entre les différents éléments observés pour répondre aux problématiques géographiques actuelles et donner tout son sens à la géographie » (J.D.I, N°7, 2005, p. 8). Entre 1995 et 2007 deux dossiers sont consacrés à la géographie : « Rénover…La géographie » (J.D.I, N°9, 2000) et « L'année de la géographie » (J.D.I, N° 7, 2004).

Dans ces dossiers thématiques, la parole est donnée à des universitaires, des formateurs, des enseignants du premier degré. Il y a une volonté de proposer aux enseignants des « apports théoriques » et des « apports de l'expérience professionnelle ». Dans le numéro de janvier 2008, dans un dossier consacré au réchauffement climatique, il est proposé aux enseignants un travail interdisciplinaire sur ce thème associant la géographie et la physique.

Parallèlement aux dossiers thématiques, chaque numéro de la revue comporte des « fiches pédagogiques », propositions de séances dans toutes les disciplines. Toutefois, une analyse de la distribution des fiches par matière à enseigner, met en évidence la présence dans chaque numéro de propositions pour l'enseignement des mathématiques et du

français, et une présence moins régulière pour les autres disciplines comme la géographie ou l'histoire. Par exemple, dans les vingt numéros publiés au cours des deux dernières années (2006, 2007), nous avons relevé cinq propositions concernant la géographie.

J.D.I N° 1594 « un secteur économique. Découvrir l'industrie » (Géographie CM1). Objectifs : Découvrir ce qu'est l'industrie et les domaines qui la constituent. Mesurer l'évolution de ce secteur et l'impact sur l'emploi.
J.D.I N° 1596 « Planisphères et cartes. Situer la France dans le monde » (Géographie CE2). Objectifs : Situer la France dans le monde et en Europe. Localiser les pays, les mers entourant la France.
J.D.I N° 1600 « Les espaces français. Aborder la notion de bassin versant » (Géographie CM2). Objectifs : Définir le bassin versant. Comprendre ce qu'est la gestion concertée par bassin versant Une programmation sur six séances est proposée : S1 : Le vocabulaire hydrographique. S2 : S'orienter en fonction du courant. S3 : Les principaux fleuves français. S4 : L'aménagement des fleuves. S5 : La notion de bassin versant. S6 : les inondations
J.D.I N°1603 « Les espaces organisés. Les milieux urbains » (Géographie CM1). Une programmation sur huit séances est proposée : S1 : Les grandes métropoles du monde. S2 : Les grandes agglomérations européennes. S3 : Les villes en France. S4 : L'agglomération urbaine. S5 : La ville et la mer, la ville et le fleuve. S6 : Paris, capitale de la France. S7 : L'urbanisme. S8 : Evaluation. Les séances S4 et S5 font l'objet d'une proposition détaillée. Objectifs pour la séance S4 : Découvrir différents paysages urbains. Comprendre la structure des grandes agglomérations. Objectifs pour la séance S7 : Connaître le vocabulaire de l'urbanisme Imaginer et réaliser la maquette d'un quartier
J.D.I N°1610 « Les espaces français. Les littoraux français » (Géographie CM1/CM2). Une programmation sur cinq séances est proposée : S1 : Les types de côtes. S2 : L'aménagement touristique du littoral. S3 : La protection du littoral. S4 : Les aménagements portuaires du littoral. S5 : Evaluation. Les séances S1 et S2 font l'objet d'une proposition détaillée. Objectif pour la séance S1 : Connaître les types de côtes et les situer sur une carte Objectifs pour la séance S2 : Caractériser une station balnéaire Connaître un aspect touristique de l'aménagement du littoral. Déduire la fonction d'un espace géographique à partir de son aménagement.

A la lecture de ces propositions, quelques constats s'imposent. Tout d'abord, alors que dans les dossiers relatifs à la géographie, une approche problématisée de son enseignement est mise en avant, aucune de ces propositions ne s'articule autour d'une problématique ou d'un problème explicite. De même, la construction de notions ou de concept tels qu'ils figurent, certes implicitement dans le programme, n'est pas envisagée. La lecture du titre de ces séances a parfois de quoi surprendre, au regard du texte du programme, comme par exemple la proposition 3. Enfin, on remarque la présence, souvent en première place, de propositions qui relèvent de ce qu'il est possible d'appeler une géographie scolaire « classique » bien souvent proche de la géographie physique, ainsi par exemple la proposition 5, dans laquelle la première séance porte sur la morphologie des littoraux avec la construction de la typologie classique « côte rocheuse » ; « côte sablonneuse » ; « côte à falaises ». La géographie physique semble donc encore bien souvent constituer un préalable à l'étude de l'action des hommes sur les territoires.

Ces fiches qui mêlent approches classiques et approches plus proches des préconisations du texte du programme, témoignent très probablement des difficultés à concevoir et donc à proposer des séances de géographie qui prennent en compte d'une part, les évolutions de cette discipline, et d'autre part, les apports de la didactique de la géographie pour l'école élémentaire. Ces propositions sont élaborées par des enseignants qui « prennent le temps de la réflexion » pour élaborer ces fiches qui sont publiées ; il y a donc tout lieu de s'interroger sur les pratiques d'enseignement de la géographie dans le quotidien de la classe.

On peut penser que ces deux lignes éditoriales différentes renvoient à des conceptions différentes de l'actualisation des connaissances pour les enseignants. Dans le premier cas, celui de la revue « La classe », comme son nom semble l'indiquer, c'est dans la pratique de la classe que se situe la légitimité des savoirs professionnels, ici relatifs à l'enseignement de la géographie, à transmettre. La logique de cette publication serait assez « applicationniste ». Dans le second cas, la diversité des contributions dans les dossiers, peut témoigner d'une volonté de susciter une évolution des pratiques d'enseignement (de la géographie) qui serait nourrie de divers apports.

3. 3 Dans les revues syndicales

La finalité d'une organisation syndicale porte essentiellement sur la défense des intérêts professionnels de ses adhérents. Mais en arrière plan de cette fonction on peut lire bien souvent des conceptions différentes du métier d'enseignant à l'école primaire. Cette défense du métier passe par la diffusion d'une image de la profession véhiculée notamment à travers les revues que publient les différents syndicats d'enseignants. Nous avons donc cherché, dans les revues syndicales ou sur les sites de ces syndicats, si des textes portant sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire avaient été publiés, et si oui, à quelle géographie il était fait référence.

Nous avons constaté que l'enseignement d'une discipline faisait rarement l'objet de publications dans ces revues. Toutefois, deux syndicats se démarquent des autres. l'UNSA éducation qui lance des appels d'offre de recherche dans le champ de l'éducation : le métier de chercheur, sur l'illettrisme en classe de 6e, les instituteurs et les enseignants en Algérie ou encore, le réformisme syndical. Le SNUipp qui, d'une part, lance des appels d'offre pour des recherches sur le métier d'enseignant à l'école primaire, et, d'autre part, organise des Universités d'automne, dans lesquelles interviennent des enseignants-chercheurs, des formateurs, des professeurs des écoles, et dont les travaux sont publiés dans la revue « Fenêtre sur cours ». C'est dans cette revue que nous avons relevé la présence de textes relatifs à la géographie scolaire.

Le numéro de septembre 2002 consacre un dossier à la géographie (très probablement en relation avec l'entrée en vigueur du nouveau programme de géographie). Titre du dossier : « la géographie manque d'espace ». On y trouve un « petit état des lieux » qui prend appui sur une recherche menée dans le cadre de l'INRP, et une explicitation du programme par J.M Baldner qui a participé à sa rédaction. Dans cet entretien, J.M Baldner souligne les nouveautés : « en géographie, les principales nouveautés concernent la complexité et l'approche de l'espace dans un système à différentes échelles » (Fenêtre sur cours, 2002, n° 228, p. 19), « il s'agit moins d'accumuler des connaissances factuelles que d'organiser ces connaissances, de construire des cadres et de permettre à l'enfant de se construire une vision cohérente du monde ». Il ajoute que la géographie scolaire « est liée à une " science " de référence, elle doit être en phase avec l'évolution de la recherche » (*ibid.*, p. 19).

Dans le numéro de novembre 2002, O. Belbeoch revient sur les enjeux et les pratiques de l'enseignement de la géographie. Pour lui « la géographie doit revenir à

l'enseignement des valeurs essentielles comme la solidarité », il insiste sur la nécessité de partir des élèves, afin de mettre fin à « l'illettrisme spatial » de certains d'entre eux. Il préconise un enseignement qui prenne appui sur les pratiques spatiales des élèves.

Enfin, deux articles insistent sur l'apport de la géographie à la formation du citoyen : « la géographie, un enjeu démocratique ; et tout d'abord jouer sur le paysage comme terrain d'action » Y. Lacoste (Fenêtre sur cours, 2003, n° 249, p. 17-18) et « l'histoire et la géographie sont toujours reliées à un projet de formation du citoyen » M. Safra (Fenêtre sur cours, 2004, n° 262, p. 43-44).

Par les auteurs qu'elle sollicite et les articles qu'elle publie, la revue du SNUipp diffuse une conception de la géographie et de son enseignement à l'école primaire qui prend en compte les évolutions de la discipline scientifique. Elle peut favoriser la mise en œuvre dans les classes d'une géographie scolaire renouvelée. Plus généralement, on peut penser que cette publication met en avant une professionnalité enseignante qui intègre les acquis de la recherche.

Conclusion

Depuis les années 1970, un paradigme nouveau s'est imposé dans le champ de la géographie scientifique. Au-delà de la diversité des approches, des problématiques qui alimentent « les géographies actuelles », il inscrit résolument la géographie dans le champ des sciences sociales. Nourrie de ces évolutions théoriques, la didactique de la géographie pour l'école élémentaire, met en avant une géographie problématisée, des savoirs géographiques qui se construisent à partir des élèves, « une géographie par le bas », qui dépasse la nomenclature et les expériences singulières, pour aller vers une compréhension de situations géographiques en construisant des notions et des concepts. Faire en quelque sorte, que les élèves « géographes spontanés » deviennent des « géographes raisonnés », qu'ils passent d'une rapport immédiat et familier au monde, lié à leur expérience première, à un rapport réfléchi et distancié. Autrement dit que la géographie enseignée à l'école participe à la construction d'un rapport second au monde par les élèves.

Les textes officiels relatifs à la géographie et à son enseignement, notamment le programme, sont à l'unisson de ces évolutions. La littérature professionnelle diffuse elle aussi, avec plus ou moins de réussite, l'image d'une géographie à enseigner renouvelée.

Il y a donc aujourd'hui une certaine cohérence entre tous les discours tenus sur la géographie et son enseignement. Un *aggiornamento* de la géographie à enseigner semble bien avoir eu lieu et une nouvelle « matrice disciplinaire » s'est imposée. On peut donc

penser qu’une forme de consensus, au moins dans les discours, existe aujourd’hui sur ce vers quoi doivent tendre la géographie et son enseignement. Toutefois, au-delà de ces discours, des propositions divergentes apparaissent ; elles laissent penser que cette cohérence ne serait qu’une cohérence de façade.

Aussi, une question demeure, celle des enseignants de l'école primaire et de la géographie scolaire qu’ils contribuent à élaborer et à donner à apprendre aux élèves dans le cadre des situations d’enseignement-apprentisage qu’ils conçoivent et mettent en œuvre. Autrement dit, cette cohérence dans les discours sur la géographie à enseigner s’étend-elle aux pratiques d’enseignement ou celles-ci sont-elles en décalage, voire en rupture, par rapport à ces prescriptions qui définissent la tâche didactique des enseignants ?

Chapitre 8 Les enseignants et la géographie scolaire

La polyvalence des enseignants de l'école primaire les confronte à la pluralité des savoirs disciplinaires à enseigner. Pour ce qui est de l'enseignement de la géographie, après le temps des turbulences et des débats, il semble qu'une période plus calme se soit ouverte avec les années 1990. Période de calme qui pourrait témoigner, d'une stabilisation de l'enseignement de la géographie ou d'une marginalisation, voire d'un déclin de celui-ci (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004).

Les travaux de recherche soulignent tous une assez forte présence de cet enseignement à l'école primaire, mais, selon les enquêtes, cette présence se donne à voir de manières différentes. Ainsi, tout semble indiquer que « chacun en fait un peu à sa guise et à sa manière, entre l'usage d'opportunités diverses, d'invitations plus ou moins locales, d'intérêts et de curiosités personnels, et le souci de ne pas oublier [cet enseignement] ainsi que le recommandent les textes officiels » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 19). De plus, si certaines recherches mettent en évidence une conception de l'enseignement de cette discipline très marquée par le « modèle disciplinaire » traditionnel (Audigier, 1999), particulièrement le primat accordé aux apprentissages factuels, d'autres mettent paradoxalement en avant le fait que les enseignants déclarent favoriser les apprentissages conceptuels dans leurs objectifs. Autant d'éléments qui peuvent témoigner, d'une part, de conceptions très différentes de la géographie et de son enseignement, et, d'autre part, plus généralement, de styles professionnels variés.

La première partie de ce chapitre nous permet de revenir sur la « présence » de la géographie à l'école élémentaire. « Présence » qui est principalement établie à partir, d'une part, du degré plus ou moins important d'attachement des enseignants à l'enseignement de la géographie, et, d'autre part, des horaires d'enseignement déclarés pour cette discipline. Dans un second temps, nous abordons les conceptions des enseignants relatives à la géographie et à son enseignement. Enfin, dans la mesure où un « modèle » de

l'enseignement de la géographie à l'école primaire semble se dégager, nous en ferons la présentation dans la troisième partie.

Pour réaliser cet état des connaissances, nous nous sommes appuyés sur les résultats de deux recherches : la recherche du GRPPE relative à la polyvalence des enseignants de l'école primaire, et, la recherche conduite dans le cadre de l'INRP sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'éducation civique. A notre connaissance ce sont les deux seules recherches qui, selon des perspectives différentes, nous permettent d'aborder la question des conceptions de la géographie et de son enseignement à l'école élémentaire. Nous avons également utilisé une troisième source, le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale sur l'enseignement des sciences expérimentales, de la technologie, de l'histoire et de la géographie au cycle III de l'école primaire. En préalable, nous présentons rapidement, ces deux recherches ainsi que l'enquête de l'Inspection générale.

Deux recherches et une enquête[15]

La recherche du GRPPE

Nous avons déjà mentionné cette recherche dans le chapitre relatif à la polyvalence des enseignants. Nous revenons brièvement sur celle-ci en insistant, notamment, sur ce qui la distingue de l'enquête de l'INRP.

L'objet de la recherche est la polyvalence des enseignants de l'école primaire. Dans une première phase de la recherche, 1490 enseignants de l'école primaire ont répondu à un questionnaire portant sur la situation de polyvalence. Une seconde phase s'inscrit dans un cadre disciplinaire et porte sur les choix didactiques des enseignants dans l'ensemble des disciplines qui doivent être enseignées à l'école primaire. 183 enseignants se sont vu proposer pour chaque discipline des fiches de préparation de séances fictives, rédigées selon des perspectives didactiques différentes, qu'ils devaient hiérarchiser.

Les résultats que nous pouvons tirer de cette recherche quant à la présence de la géographie à l'école primaire, et, à propos des conceptions des enseignants de cette discipline et de son enseignement, présentent deux caractéristiques. Ce sont des résultats qui s'appuient sur des données déclaratives : questionnaire, choix de séances fictives, d'une part, et, les réponses faites à propos de la géographie sont à considérer dans un

[15] Ces sources sont présentées dans l'ordre de leur publication.

ensemble de réponses qui portaient sur la totalité des disciplines enseignées à l'école élémentaire, d'autre part.

La recherche INRP

Intitulée *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, cette recherche, dirigée par F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon avait pour objectif de dresser un « état des lieux » de l'enseignement de ces trois disciplines. Onze équipes d'IUFM ont collaboré à ce travail. F. Audigier, en 1999, dans deux articles, avait présenté des résultats partiels de cette recherche. L'ensemble des résultats a été publié en 2004.

Les résultats sont tirés de données issues de la mobilisation d'une double méthodologie, quantitative et qualitative. Les données quantitatives correspondent aux 859 réponses à un questionnaire écrit. Ce questionnaire est constitué de neuf pages, et ses conditions de passation sont très diverses. Les données qualitatives proviennent de 110 observations de classe et de 46 entretiens semi-directifs (réalisés lors de stages de formation continuée en IUFM ou dans des écoles). Les entretiens n'ont pas été menés avec les enseignants titulaires des classes observées. A la différence de la recherche conduite par le GRPPE, dans cette recherche, les enseignants sont exclusivement interrogés sur ces trois disciplines, considérées indépendamment des autres disciplines enseignées.

L'enquête de l'Inspection générale

L'enquête s'est déroulée au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 2004/2005, entre le 15 mars et le 31 mai 2005. Vingt trois départements dans quatorze académies ont été concernés par cette enquête. Au cours des visites de classes (essentiellement CM1), par des Inspecteurs généraux et/ou des Inspecteurs de l'Education Nationale, chaque inspecteur remplissait des fiches relatives à la présentation générale de la classe et de l'école, l'enseignement de la discipline observée et la maîtrise de la langue. Il devait relever la programmation de cycle dans cette école, la progression dans la discipline observée pour la classe, la photocopie d'un cahier / d'un classeur d'un élève de la classe (nom commençant par F). « Fondée sur des observations quantitatives et qualitatives de prestations d'enseignants et de réalisations d'élèves », l'enquête permet à l'Inspection générale d'établir quelques constats et de faire quelques suggestions pour améliorer l'enseignement de ces disciplines. Les constats établis nous permettent d'accéder au point de vue institutionnel sur l'enseignement de la géographie.

1. La géographie : une discipline enseignée à l'école élémentaire

Evaluer la place accordée par les enseignants à la géographie dans leurs pratiques d'enseignement, n'est pas aisé. C'est donc à partir de différentes données comme : le temps alloué à l'enseignement de cette discipline, l'attachement plus ou moins fort des maîtres à son enseignement, que nous pouvons aborder cette question.

1.1 la question des temps d'enseignement

Une des façons de considérer la place relative d'une discipline par rapport aux autres présentes à l'école élémentaire est de s'intéresser au temps d'enseignement alloué par les enseignants à cette discipline. Face à l'impossibilité de procéder à des relevés chronométriques pendant une année scolaire, ce sont des temps alloués déclarés ou relevés à partir des emplois du temps qui sont présentés dans les recherches et dans l'enquête de l'Inspection générale.

La recherche menée par le GRPPE permet de mettre en évidence la place que les enseignants accordent à la géographie parmi l'ensemble des disciplines à enseigner. Dans cette recherche, la durée moyenne d'enseignement théorique de la géographie est évaluée par le calcul suivant : le programme de 1995 attribue 4 heures au champ « découverte du monde et instruction civique » qui comprend cinq disciplines, soit 48 minutes par discipline.

Les résultats obtenus, en ce qui concerne le temps hebdomadaire alloué à l'enseignement de la géographie font apparaître que la géographie est légèrement sur-enseignée par rapport à l'horaire prescrit. Au cycle 3, « la durée moyenne de l'enseignement de la géographie est légèrement supérieur à 50 minutes alors que l'horaire officiel est de 48 minutes. L'histoire, bénéficie d'un traitement encore plus favorable puisqu'elle connaît une duré d'enseignement supérieure de 30% à celle de l'horaire officiel» (Baillat, 2001, p. 83).

Cette durée d'enseignement est peu sensible aux « réalités locales », (localisation et taille de l'école) qui, « constituent une variable forte de l'enseignement primaire pour l'exercice de la polyvalence », mais « ont une influence modeste sur la durée d'enseignement de l'histoire et de la géographie » (*ibid.*, p. 83). De même, le cursus des maîtres n'intervient pratiquement pas sur la durée de l'enseignement de la géographie, « tous les enseignants, quelle que soit leur formation, majorent l'enseignement de cette

discipline » (*ibid.*, p. 83). On note que les enseignants formés dans les IUFM consacrent plus de temps à cet enseignement que les enseignants plus anciens dans la profession.

Les résultats de la recherche INRP, confirment une assez forte présence de l'enseignement de la géographie, « tous les enseignants interrogés identifient de façon spécifique l'histoire et la géographie et disent y consacrer un moment inscrit à l'emploi du temps » (Audigier, 1999 a, p. 51). Pour la géographie, 52% des enseignants déclarent l'enseigner régulièrement chaque semaine, 32% déclarent enseigner la géographie par horaires groupés, 7.5% de temps en temps et 3% jamais (*ibid.*, p. 51). Selon des modalités d'inscription différentes dans les horaires, la géographie est donc une discipline qui est assez régulièrement enseignée à l'école primaire.

L'Inspection Générale constate également cette présence, elle souligne que la géographie est aujourd'hui plus systématiquement enseignée au cycle 3 que par le passé. Alors que le programme de 1995 fixait une plage horaire de quatre heures pour un ensemble de cinq disciplines dont l'histoire et la géographie, le programme de 2002 attribue pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie une fourchette horaire entre 3h00 et 3h30 hebdomadaire. Selon les relevés des inspecteurs, à partir des emplois du temps affichés, « pour l'histoire et la géographie, l'horaire est de l'ordre de 1h15 en histoire et 1h15 en géographie ; soit un horaire proche de l'horaire " plancher " » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2005, p. 5). Notons, que cet horaire constaté est inférieur, pour les deux disciplines, de quinze minutes à l'horaire officiel minimum.

L'Inspection Générale émet l'hypothèse, d'un écart important entre l'horaire affiché et le volume effectivement consacré à ce domaine, « même si l'enquête ne permettait pas de comparer l'horaire affiché et le volume effectivement consacré à ce domaine au cours de l'année, l'hypothèse d'un temps d'enseignement des sciences expérimentales et technologie et de l'histoire et géographie largement inférieur à l'horaire réglementaire est vraisemblable » (*ibid.*, p. 5).

Les enseignants prendraient donc en compte les prescriptions officielles dans l'affichage et/ou les déclarations qu'ils font à propos de leur enseignement à l'intention des corps d'inspection, d'où cette durée de 1h 15 affichée pour l'enseignement de la géographie. Rien ne dit qu'il en est de même dans le quotidien de la classe. De plus, on

peut penser que, lorsque des enseignants sont interrogés par des chercheurs, (donc dans un autre contexte), ils déclarent des temps d'enseignement estimés à partir de leurs pratiques d'enseignement. Delà, probablement, les différences que l'on peut constater en termes de temps d'enseignement de la géographie selon les recherches.

La recherche INRP, permet de préciser l'inscription de l'enseignement de la géographie dans l'emploi du temps. Ainsi, parmi les 110 leçons observées, environ 65% sont situées l'après-midi, moment de la journée, où généralement les enseignants placent les matières supposées être moins exigeantes, en termes d'attention et de compréhension, pour les élèves. Quant à la durée des séances de géographie, elle n'est pas « fortement normée : la moitié ou presque (48% de l'ensemble des leçons) se cale sur ce qu'on appelle couramment une *heure*, en fait de quarante-cinq minutes à soixante minutes » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 182).

Il semblerait donc qu'il y ait de la part des enseignants, la volonté de faire de l'enseignement la géographie, un moment où le travail est moins intense et l'attention des élèves moins sollicitée que dans des disciplines comme le français et les mathématiques, d'où le choix de l'après-midi. De plus, dans le contexte de la polyvalence qui permet une certaine souplesse dans l'utilisation du temps scolaire, sur la journée, voire la semaine, la gestion de la durée de ces séances ne ferait pas l'objet d'une attention très forte de la part des enseignants. La séance de géographie constituerait, peut-être avec d'autres enseignements, un moment particulier dans l'emploi du temps de la classe où l'enseignant et les élèves seraient moins sous pression. Peut-on aller jusqu'à parler de « respiration » ?

1.2 L'attachement des enseignants à la géographie

Le fait d'une présence significative de l'enseignement de la géographie témoigne probablement, au-delà de la nécessaire application des programmes, et des difficultés qu'elle soulève, d'un certain attachement des maîtres à cet enseignement.

Une première manifestation de cet attachement peut être vu dans le fait que malgré la concurrence qui existe dans l'école primaire entre disciplines établies et nouveaux enseignements (par exemple éducation à la santé, à la sécurité), voire entre disciplines établies, la géographie « résiste ». Comme le souligne F. Audigier, l'école « est le lieu d'une compétition entre différents champs de savoirs et de compétences » (Audigier, 1999 a, p. 52). Cette compétition s'exerce entre les disciplines établies, dont la géographie, et « toute une série de préoccupations, de domaines, que la société juge utiles, indispensables

d'introduire à l'école et qui ne transitent pas directement [ni explicitement] par les disciplines constituées » (*ibid.*, p. 52).

La recherche du GRPPE, notamment dans son volet relatif aux délégations de service, nous apporte un autre angle d'analyse. Pour différentes raisons (décharges de service du maître titulaire de la classe, échanges de services, travail à temps partiel), les interventions de maîtres extérieurs à la classe, voire d'intervenants extérieurs à l'école, sont nombreuses. Dans ces situations, le maître titulaire de la classe a la possibilité, ou doit faire face à la nécessité, de déléguer une partie des enseignements dont il a la charge. Dans ce contexte, le constat est que la géographie est enseignée à 87% par l'enseignant titulaire de la classe. C'est donc une discipline que les maîtres délèguent peu, au moins au regard des autres matières qui n'atteignent pas cette proportion.

Cet attachement à l'enseignement de la géographie, tel qu'il apparaît dans les réponses des enseignants, peut être tempéré, par exemple, par le constat fait dans les classes par l'Inspection générale. Selon cette enquête, la lecture des cahiers des élèves « fait apparaître une nette prédilection des maîtres pour l'histoire et en particulier pour la préhistoire qui occupe beaucoup trop de place dans les cahiers » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2005, p. 5). Constat qui n'a rien de surprenant, dans la mesure où une pareille préférence pour l'enseignement de l'histoire s'observe également chez les enseignants d'histoire-géographie du second degré.

Cette volonté d'assurer l'enseignement de la géographie, n'est peut être pas seulement liée à un attachement particulier à cette discipline. Elle peut être probablement aussi mise en relation avec le fait qu'ils considèrent ce temps d'enseignement comme un « temps de liberté ».

1.3 Un temps de liberté

Face à la pression du « lire, écrire, compter », on peut en effet penser que les enseignants, (ainsi que leurs élèves ?), éprouvent à certains moment de la journée le besoin de « souffler ». Dans ce contexte, « l'histoire et la géographie sont présentées, voire revendiquées, comme des moments de relative liberté » (Audigier, 1999 a, p. 51). Il règne alors dans l'enseignement de cette discipline, « beaucoup d'occasionnel, un occasionnel souvent revendiqué comme marque de liberté qui permet de souffler un peu […] et

d'accorder plus d'attention aux sollicitations et aux paroles des élèves » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 36).

Cette liberté assumée, « justifie le peu d'importance accordée à une programmation systématique, etc. » (*ibid.*, p. 38), voire plus généralement aux textes officiels. D'où très probablement les constats de l'Inspection Générale, selon laquelle, « les programmes sont inégalement suivis », « les programmations sont en règle générale faites et affichées mais leur mise en œuvre est parfois curieuse parce qu'aucune durée n'est indiquée. La cohérence entre les années du cycle est loin d'être respectée » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2005, p. 6). Cette liberté laisse également une large place aux goûts des enseignants et à ceux supposés des élèves dans les choix des contenus enseignés, « que choisir d'enseigner sur tel ou tel grand chapitre du programme ? Ce que l'on aime soi-même, ce que l'on pense plaire aux élèves » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 39).

Derrière ces différents constats, se trouve posée la question des conceptions qu'ont les enseignants du premier degré de la géographie et de son enseignement.

2. Les conceptions de la géographie et de son enseignement

Les résultats des deux recherches nous permettent d'aborder, à partir des déclarations des enseignants, les conceptions qu'ils disent avoir de cette discipline et de son enseignement.

2.1 Une approche conceptuelle de l'enseignement de la géographie

Dans la seconde phase de la recherche du GRPPE, les enseignants se sont vu proposer des fiches de préparation de séance fictive dans chaque discipline. Chaque fiche proposait trois objectifs, chacun rédigé selon une perspective didactique différente :

- La compréhension d'un concept spécifique à la discipline ;
- La mémorisation de connaissances singulières ou l'entraînement à une technique propre à la discipline ;
- La construction d'une compétence « transversale ».

Les enseignants devaient hiérarchiser ces objectifs. La fiche proposée pour le cycle 3 en géographie s'organisait de la manière suivante :

Géographie - cycle III

Il s'agit d'étudier les villes françaises en CM2 lors d'une séquence qui se situe lors du premier trimestre de l'année scolaire.

Objectifs :

Il s'agit, pour les élèves,

- D'apprendre à nommer et localiser les principales agglomérations urbaines françaises.
- D'apprendre à mettre en évidence l'organisation des villes en quartiers.
- D'apprendre à construire un schéma « théorique » d'organisation d'une ville.

Pré-requis :

Les élèves ont étudié « les lieux de vie : milieux urbains et ruraux » et ont déjà observé et décrit des cartes thématiques et des photographies de paysages en classe de CE2 et CM1.

Déroulement :

1) Observation d'une carte de la distribution des grandes villes sur le territoire français
2) Observation de photographies de différents quartiers de la ville et localisation sur un plan : mise en évidence de l'opposition centre / périphérie (banlieue industrielle, pavillonnaire, grands ensembles…)
3) La synthèse du questionnement précédent permet aux élèves de réaliser un schéma.

(Baillat, 2003, p. 155)

Dans cette situation, mettre en premier l'objectif « nommer et localiser les principales agglomérations urbaines françaises » renvoie à « une conception plutôt factuelle et répétitive de l'enseignement de la géographie pour laquelle, l'essentiel serait de faire acquérir aux élèves des repères spatiaux et de faire mémoriser des nomenclatures, c'est-à-dire des situations uniques et singulières » (Baillat, 2003, p. 72). L'objectif « mettre en évidence l'organisation des villes en quartiers » renvoie à la compréhension d'un concept spécifique de la discipline. Le dernier objectif proposé, « construire un schéma " théorique " d'organisation d'une ville », correspond à la construction d'une compétence « transversale », « dans la mesure où la construction d'un schéma théorique n'est pas l'apanage d'une discipline particulière. C'est une méthodologie qui s'acquière et se pratique également en sciences, par exemple » (*ibid.*, p. 72).

Dans ce contexte, les choix que font les enseignants pour la géographie sont originaux dans la mesure où, « le classement des objectifs par les enseignants est le plus constant » alors qu'ils varient dans les autres disciplines, et, ils « privilégient l'objectif conceptuel » (*ibid.*, p. 51). Selon les résultats de cette étude il semblerait donc que les enseignants de l'école primaire aient une conception assez novatrice de la géographie et de son enseignement, en privilégiant, dans leurs déclarations l'approche conceptuelle pour cette discipline.

Telle n'est pas la conception qui se dégage de l'étude menée par l'INRP, qui insiste sur une conception plus traditionnelle de la géographie et de son enseignement.

2.2 Une conception convenue de la géographie et de son enseignement

Dans le cadre de la recherche INRP, F. Audigier présente, à partir de l'analyse des entretiens, les représentations qu'ont les instituteurs et les professeurs des écoles (IPE) de la géographie et de son enseignement. « Lorsqu'ils parlent, dans les entretiens, de la géographie qu'ils enseignent, les IPE énoncent des objets et décrivent des activités peu liés les uns aux autres : " on étudie cela puis ceci puis encore autre chose " ; " je leur fais faire cela, puis ceci puis encore autre chose… " » (Audigier, 1999 b, p. 400).

L'enseignement de la géographie ne serait donc pas pensé de façon cohérente pour chaque année du cycle 3, il se présenterait alors aux yeux des élèves comme un ensemble hétéroclite de thèmes, qui se succèderaient de façon aléatoire pendant l'année scolaire. Audigier note toutefois, qu'« au-delà de cette discontinuité apparente, quelques convergences s'affirment autant pour les contenus que pour les méthodes: diverses présentations du monde par grands ensembles naturels ou par unités administratives politiques prédécoupées, importance des localisations et omniprésence de la carte souvent complétée par des images lorsque l'échelle s'y prête, constituent le noyau dur de ce qui est dit être enseigné pendant les leçons de géographie. Les montagnes, les fleuves, les côtes… tout un vocabulaire très descriptif, présumé désigner des choses concrètes et donc plus faciles, sont les objets privilégiés » (*ibid.*, p. 400).

Il semble donc que la conception de la géographie qui domine dans les déclarations des enseignants, soit une conception qui accorde une large place à la « géographie physique ». La finalité d'un enseignement de la géographie qui permettrait aux élèves de construire des instruments de pensée pour comprendre le monde dans lequel ils vivent, semble peu prise en compte : « même lorsque les IPE abordent la géographie humaine, il y a très peu de liens avec la compréhension de la société actuelle. Cette géographie s'arrête souvent à la population » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 47).

Ces résultats présentent une conception de la géographie « éclatée » entre la « géographie physique », qui serait plus présente dans les représentations des enseignants, et la « géographie humaine ». Les réponses faites par les enseignants au questionnaire renforcent cette analyse.

Pour cerner les conceptions de la géographie, les enseignants devaient choisir parmi une liste de seize propositions concernant la géographie, « la géographie, c'est…. ». C'est la proposition qui définit la géographie « comme l'étude des relations entre l'homme et le

milieu naturel » qui a été le plus retenue (60.5% des réponses) (*ibid.*, p. 70) ; au second rang la proposition « connaître son pays » est choisie à plus de 40%. Cet accord important pour une conception « classique » de la géographie est renforcé par les choix élevés qui se sont portés sur des propositions comme : l'étude des paysages ; l'étude de l'environnement. Cette tendance est accentuée par le rejet des items « proposant une géographie plus liée à l'analyse spatiale, aux sciences sociales » ou de ceux construits sur « des propositions plus conceptualisantes » (*ibid.*, p. 70).

On retrouve dans ces résultats une distinction, « géographie physique », « géographie humaine » longtemps présente dans la géographie à l'Université, et que l'on pouvait penser dépassée par l'affirmation, jusque dans le programme de 2002, d'un nouveau paradigme pour la géographie et son enseignement. Toutefois, au-delà de cette distinction, dans les représentations des enseignants, la « géographie physique » et la « géographie humaine » fonctionnent de manière très semblable, « l'une comme l'autre sont essentiellement descriptives, axées sur la nomination et la localisation » (*ibid.*, p. 47).

Une analyse plus poussée des résultats, permet de mettre en évidence cinq classes d'enseignants :

Les 195 enseignants (plutôt âgés de plus de 49 ans et ayant plus de 19 ans d'ancienneté), qui constituent cette première classe, « insistent sur la connaissance des repères, des pays et du vocabulaire, sur la localisation, sur l'étude des paysages, l'importance de la géographie physique, […], et pensent qu'il convient de passer du simple au complexe, du vécu à l'abstraction » (Audigier, 1999 b, p. 407).

La seconde classe est constituée des enseignants (105), qui « organisent leur progression en partant du globe et pensent plus souvent que les élèves s'intéressent plus aux milieux lointains ; […] ils accordent plus d'importance aux leçons à apprendre et commencent plus souvent par l'étude du milieu naturel » (*ibid.*, p. 408).

Un ensemble de 160 enseignants, (plutôt les plus jeunes entre 24 et 38 ans), « fait du local un point d'appui privilégié pour la programmation annuelle. L'ancrage au local est lié à une attention plus grande accordée aux représentations des élèves, à ce qui les intéressent, à la construction de projets » (*ibid.*, p. 408).

La quatrième classe, est constituée par les 135 enseignants (plutôt des hommes entre 24 et 38 ans, en poste au CM2), qui « choisissent plutôt une programmation qui part du globe et rejettent ce qui concerne le local. Ils accordent plus d'importance aux

localisations, aux cartes, au travail de groupe, aux recherches personnelles, à l'association géographie et règles d'organisation de l'espace, et utilisent plus souvent le manuel » (Iid., p. 409). Pour F. Audigier, pour ces enseignants, il faut voir « sans doute, à ce niveau scolaire, plus de pression au respect d'une conception jugée plus conforme de la géographie ; la 6e s'annonce et l'enseignement primaire est censé avoir transmis quelques repères et outils pour préparer au collège » (*ibid.*, p. 409).

La cinquième classe (117 enseignants) sont ceux qui différentes raisons « répondent moins à la question sur la programmation et se prononcent moins sur un grand nombre de propositions » (*ibid.*, p. 409).

F. Audigier ajoute que c'est essentiellement « la manière de faire « entrer » les élèves en géographie qui différencie les classes » (*ibid.*, p. 409). Pour le reste, d'une classe d'enseignants à l'autre, « la géographie scolaire, approchée par les conceptions, les contenus et les manières d'enseigner apparaît très proche » ; c'est une géographie « fortement marquée par une conception réaliste des savoirs » (*ibid.*, p. 409). Chacune de ces classes expriment donc des différences de conception de la géographie et de son enseignement, mais elles ne doivent pas masquer un « fond commun », « une sorte de culture professionnelle partagée » (*ibid.*, p. 407).

La géographie scolaire, et ceux qui enseignent cette discipline, seraient donc peu sensibles aux évolutions de la « géographie-science ». Ainsi, « les grandes questions que la géographie-science étudie depuis quelques décennies n'ont guère d'écho […]. L'approche est presque uniquement descriptive, elle accorde à la description des formes et à la géographie physique la première place, laissant planer un goût de déterminisme » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 49). A cette faible présence s'ajoute le fait que, dans les déclarations des enseignants, « les concepts et modèles d'analyse spatiale, les relations avec les problèmes d'aménagement soit à l'échelle locale, soit à l'échelle du globe, des termes comme territoire ou réseau, etc., sont absents » (*ibid.*, p. 49). Non seulement, la géographie enseignée par les instituteurs et professeurs d'école interrogés semble peu notionnelle, mais elle serait au contraire très factuelle, dans la mesure où elle est centrée sur l'apprentissage de noms d'objets géographiques (nomination) et de localisations spécifiques. Autant d'éléments qui conduisent les auteurs de cette recherche à conclure que l'approche qu'ont les enseignants de l'école primaire de la géographie est « voisine de ce qu'elle était il y a trente ou cinquante ans » (*ibid.*, p. 49). Les

représentations qu'ont les enseignants de l'école primaire de la géographie et de son enseignement feraient donc preuve d'une grande stabilité.

Des bouleversements ont affecté la géographie, tant dans le champ scientifique, que dans le champ scolaire. Il semble cependant qu'ils aient eu peu d'effets sur les représentations de la géographie chez les enseignants, représentations qui restent finalement très « classiques ». Cet état de fait pourrait être lié à ce que, pour beaucoup d'enseignants, « cette géographie est à la fois nécessaire comme ensemble de connaissances de base pour de jeunes élèves et la plus aisément scolarisable, notamment par les travaux sur les cartes, les observations d'images, l'apprentissage d'un vocabulaire et quelques noms, qu'elle permet » (*ibid.*, p. 49).

Au-delà du regard quelque peu normatif porté sur cette « géographie scolaire convenue », « peu touchée par les renouvellements récents (depuis plusieurs décennies tout de même !) de la science de référence » (Audigier, 1999 b, p. 410), une autre lecture semble être possible. Cette géographie scolaire, pourrait être l'expression d'un compromis professionnel entre, un idéal (bien souvent le point de vue des didacticiens et celui de l'institution) normatif et le possible, compromis fondé sur le jugement pragmatique de l'enseignant confronté à la complexité du contexte professionnel quotidien. Elle constituerait, dans le sens employé par Y.Clot, une facette de l'activité professionnelle de l'enseignant. Elle serait en quelque sorte une manifestation de sa professionnalité.

3. Les pratiques d'enseignement observées en géographie

La recherche de l'INRP et l'enquête de l'Inspection générale, nous permettent, à partir de modalités d'observation différentes, une première approche des pratiques d'enseignement observées dans des classes de l'école élémentaire.

3.1 Dans la recherche INRP

La volonté de dresser un « état des lieux », donc de mener un travail de recherche à « une vaste échelle », conduit à privilégier « le nombre et la diversité, laissant à d'autres recherches des analyses plus précises, impliquant notamment des transcriptions écrites des leçons » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 178). C'est donc une description et un grain d'analyse des pratiques d'enseignement relativement « grossier » qui sont proposés. Un grain d'analyse plus fin des pratiques d'enseignement, qui permettrait une description

et une compréhension plus précises des processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires, requiert donc une méthodologie plus qualitative reposant sur un nombre nécessairement restreint d'observations.

La description des pratiques d'enseignement en géographie se fonde sur trente-huit observations de classe réalisées, en 1998, par les « formateurs-chercheurs » appartenant aux onze équipes participant à cette recherche. Les enseignants ont été contactés directement par les « formateurs-chercheurs », souvent connus des enseignants. Il y a donc, de la part des enseignants volontaires, très probablement, « intention ou essai de se conformer à ce que l'enseignant pensait être la conception des disciplines et de leur enseignement attendue (promue) par le formateur-chercheur » (*ibid.*, p. 180). Probabilité d'autant plus forte que les séances observées « sont davantage le fait de maîtres qui ont suivi des stages de formation continue » (*ibid.*, p. 187). Les auteurs notent également que « le fait d'avoir suivi un stage dans cette discipline est sans doute un facteur rassurant » (*ibid.*, p. 188) qui joue sur la décision de l'enseignant d'accepter d'être observé. Le choix de la discipline (la recherche porte sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique) a été laissé à l'enseignant.

C'est une observation outillée des pratiques d'enseignement, « l'outil utilisé comporte une partie commune aux trois disciplines et une partie spécifique » (*ibid.*, p. 179). Pour remplir la grille d'observation, deux grands types d'indicateurs ont été élaborés par les chercheurs. Une première série d'indicateurs porte sur la structure de la séance : temporalité et organisation. Une séance est ainsi, *a priori*, « découpée en trois temps » :

- le début, « considéré comme un révélateur de la démarche, en particulier par la manière dont l'enseignant présente, introduit et légitime l'objet étudié et le travail, et par le rôle qu'y tiennent les élèves »;
- la fin de la séance, « moment essentiel, nous nous sommes intéressés à la manière dont l'enseignant termine la leçon : formalisation des acquis, insertion dans un travail de plus longue durée, par exemple » ;
- Le déroulement, « caractérisé par sa forme : forme dialoguée, travail individuel, travail de groupe, alternances » (*ibid.*, p. 179).

Le second ensemble d'indicateurs vise à « approcher les conceptions en actes » en portant l'attention sur « les écrits des élèves : quel(s) écrit(s) ? Qui les réalise ? Quand ? Comment ? », et sur « l'utilisation des auxiliaires » (*ibid.*, p. 179) ; pour les séances de

géographie, c'est l'utilisation de la carte qui a été choisie. C'est donc, par choix, une observation ciblée des pratiques d'enseignement, qui exclut par exemple les interactions verbales, ou les éventuelles relations entre l'usage de différents auxiliaires au cours d'une même séance de géographie.

Les résultats de l'ensemble des observations (cent dix séances en histoire, géographie et éducation civique), permettent de mettre en évidence « une forme scolaire largement partagée » (*ibid.*, p. 193). Les auteurs décrivent un « modèle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie » dont nous présentons les principales caractéristiques :

- « une place importante est accordée aux échanges dans la classe. […] Les échanges se déroulent plutôt dans un dialogue maître/élève qu'élèves/élèves ; la configuration reste frontale » ;
- « la parole du maître est majeure et organisatrice. […] L'enseignant garde la maîtrise du déroulement de la séance » ;
- « il s'agit donc d'un cours dialogué mais magistro-centré » ;
- « les auxiliaires ont une place centrale : une leçon d'histoire, de géographie, voire d'éducation civique ne se conçoit quasiment pas sans eux.[…] Ils sont avant tout des substituts du réel» ;
- « s'il est possible d'identifier une introduction de séance qui présente le travail et parfois les apprentissages en jeu […], la fin de la séance paraît plus souvent aléatoire ou escamotée » (*ibid.*, p. 192-193).

Par rapport à ce modèle, les séances de géographie présentent quelques caractéristiques propres. Ainsi, la séance débute fréquemment par « un appel aux élèves dans la présentation de l'objet », si le travail à venir est justifié, « ce sont plutôt les savoir-faire qui sont invoqués ». A propos des auxiliaires, les observations, centrées sur la place et l'utilisation des cartes, permettent de constater qu'elles sont introduites plus tôt dans la séance, « en ouverture en quelque sorte » ; « ce sont en premier lieu des cartes de *géographie physique* » (*ibid.*, p. 188), comme pour installer les élèves dans un décor géographique. La répartition des trente-huit séances en fonction de leur objet d'étude est la suivante: treize leçons concernent un objet prédécoupé, neuf leçons un objet naturel, cinq concernent un paysage et neuf se rapportent à une activité économique ou un fait de société. Le choix de ces thèmes corrobore l'image d'une géographie scolaire très classique qui se dégageait des questionnaires et aussi des entretiens. Une géographie qui « n'est pas

une science de la nature », mais une géographie qui « n'est pas liée à l'action et au social », et qui « est avant tout l'étude des relations entre l'homme et le milieu naturel et l'étude des paysages » (*ibid.*, p. 188).

Selon ces auteurs, les pratiques d'enseignement observées dans les trois disciplines renvoient à des modèles plus généraux relatifs à l'enseignement à l'école primaire, qui se succèdent dans le temps, sans totalement se substituer l'un à l'autre. Le plus ancien, celui qui pourrait être qualifié de « traditionnel » est le « modèle *Jules Ferry* » qui est défini « comme un modèle de transmission des savoirs, reposant sur le contrôle total du maître sur la parole et l'écrit dans la classe et impliquant la mémorisation et la récitation par cœur d'une résumé » (*ibid.*, p. 193). Si ce modèle a disparu, il en subsiste cependant quelque chose : « l'importance de l'écrit, la forte présence de la parole magistrale, l'insistance sur les savoirs textuels. 21% des traces écrites sont encore dictées par le maître dans les leçons que nous avons observées » (*ibid.*, p. 193). A ces permanences, « deux caractères se sont cependant surimposés : l'omniprésence des auxiliaires à partir desquels se déroule la majorité des leçons ; l'importance donnée au travail de l'élève, à sa participation au dialogue et à la production des textes écrits, à sa mise en activité, et en particulier aux moments de travail de groupe» (*ibid.*, p. 193-194).

Les pratiques relèveraient d'un « modèle mixte », entre permanences et évolutions, « la tradition étant revisitée par la participation [des élèves] et la recherche d'informations » (*ibid.*, p. 194).

On peut probablement mettre en lien ces modèles avec les évolutions de la professionnalité des enseignants du premier degré. Le modèle *Jules Ferry* serait à mettre en relation avec « la professionnalité traditionnelle » décrite par V. Lang, le « modèle mixte » serait alors l'expression d'une nouvelle professionnalité, qui pourrait donc bien être caractérisée, en partie, à partir de l'analyse de pratiques d'enseignement dans une discipline.

3.2 Dans l'enquête de l'Inspection générale

Une difficile mise en œuvre du programme de géographie

Pour construire leur enseignement de géographie, faute de disposer d'un fil conducteur comme peut l'être la chronologie en histoire, « beaucoup de maîtres peinent à mettre les programmes en œuvre ». Les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants les conduisent « à traiter des questions plus proches de leur école comme les

paysages, la carte, ou étudier le globe terrestre dont l'approche leur paraît plus concrète » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2005, p. 7). Les auteurs du rapport font également le constat d'un écart entre les programmations qui « sont assez bien faites dans l'ensemble » (on peut penser en accord avec le programme et les prescriptions officielles), et les pratiques qui ne traduisent pas ces dernières. De ce fait, l'enseignement de la géographie manque de cohérence, « les leçons portent sur la plaine, les plateaux, les montagnes, les littoraux, les climats ou sur l'actualité, les tsunamis et la plupart d'entre elles oublient le fil directeur des programmes » (*ibid.*, p. 7). La prépondérance de la « géographie physique », déjà relevée dans la recherche INRP, se retrouve dans les observations faites par l'Inspection Générale.

Cette absence de cohérence et cette place prépondérante accordée à la « géographie physique », se retrouvent dans les cahiers des élèves, où se succèdent des leçons sans liens les unes avec les autres, comme par exemple, « première leçon: la France et ses frontières ; deuxième leçon: le plan de la classe ; troisième leçon: le relief ; quatrième leçon: le tsunami ; cinquième leçon: la montagne ; sixième leçon: la France administrative ; septième leçon: les fleuves ; huitième leçon: l'orientation », ou autre exemple, « première leçon: les zones climatiques ; deuxième leçon: quel temps fait-il ? ; troisième leçon: les trois grands climats ; quatrième leçon: lecture d'un graphique pluvio-thermique » (*ibid.*, p. 7).

La lecture de ces constats, probablement des « cas limites », nous laisse penser que la géographie qui est donnée à apprendre, se présente aux yeux des élèves comme un ensemble hétéroclite d'objets, à charge pour ces derniers d'en construire la cohérence. Il y aurait donc un transfert de responsabilité vis à vis de la construction de la discipline géographie comme modalité de structuration des savoirs sur le monde. Alors qu'on peut penser que c'est à l'enseignant, de par la cohérence qu'il donne à son enseignement, d'assurer cette structuration disciplinaire des savoirs sur le monde, il semblerait que les pratiques d'enseignement fassent porter à l'élève la responsabilité de cette dernière. Dans ce cas, la discipline scolaire ne pourrait pas jouer son rôle de « disciplinarisation des esprits ». Une telle hypothèse, si elle était vérifiée serait, au moins pour certains élèves, un obstacle important à la construction d'un rapport second au monde.

L'observation des séances apporte des précisions quant aux pratiques d'enseignement :

- L'oral est très présent, mais peu travaillé. Dans 80% des classes observées, pendant la leçon, le maître expose, explique, commente et vérifie les connaissances des élèves en les interrogeant.
- Si dans 80% des classes observées la séance a donné lieu à un travail d'écriture, la rédaction d'une « synthèse » n'est observée que dans 55% des classes ; l'élaboration d'une légende sous une photographie ou un schéma, dans 40% des classes ; l'élaboration d'une carte ou d'un schéma en histoire ou en géographie, dans 25% des classes. (*ibid.*, p. 9).

A propos des « documents » (auxiliaires pédagogiques) dont nous savons qu'ils sont d'un usage très fréquent dans les classes, les rapporteurs notent que « dans les cahiers d'élèves nous trouvons, bien évidemment, des documents papier (tableaux, schémas) parmi lesquels les photocopies de manuels occupent, tant en sciences expérimentales et technologie qu'en histoire et géographie, une place excessive » (*ibid.*, p. 12).

P. Claus, s'appuyant sur la même enquête, ajoute à propos des « documents », « bien que la quasi-totalité des séances d'histoire et de géographie observées soient construites autour des documents et que leur étude soit un peu plus rigoureuse que par le passé, on n'en analyse que trop rarement le sens » (Claus, 2007, p. 74). L'usage des « documents » seraient donc peu mis à profit pour développer l'esprit critique chez les élèves.

Le rapport de l'Inspection Générale, comme la recherche de l'INRP, met en avant la place que tient la « géographie physique » dans l'enseignement de la géographie. Elle en constituerait un axe fort. Il est probable que, faute de pouvoir saisir les évolutions de cette discipline, ou de les intégrer dans leurs pratiques d'enseignement et face à un programme dont la mise en œuvre leur est difficile, les enseignants quand ils élaborent et mettent en œuvre des séances de géographie, se « rattachent » à ce qui leur semble être un élément de stabilité : « la géographie physique ». Ils proposent alors à leurs élèves une géographie immuable qui décrit « une France intemporelle, celle des montagnes, des plaines, des fleuves, des littoraux » et qui fait peu de place à l'étude des sociétés humaines (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2005, p. 11).

Conclusion

Ces recherches et cette enquête visent des objectifs différents et mettent en œuvre des méthodologies variées. Dans la recherche du GRPPE l'objet d'étude est la polyvalence des enseignants du premier degré, c'est donc dans ce cadre qu'il faut comprendre les résultats qui concernent les conceptions qu'ont les enseignants des différentes disciplines présentes à l'école élémentaire et de leur enseignement. Les enseignants ont été en effet interrogés sur l'ensemble des disciplines. Dans l'enquête de l'INRP, l'objet de la recherche est l'enseignement de trois disciplines à l'école élémentaire afin de dresser un « état des lieux » ; les enseignants sont interrogés exclusivement sur ces trois disciplines et les séances observées le sont dans une de ces trois disciplines. Enfin, l'enquête de l'Inspection Générale porte un regard institutionnel sur l'enseignement des sciences expérimentales et technologie, de l'histoire et de la géographie, tout en mettant l'accent sur les objectifs liés à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines inscrites dans les programmes de 2002. Dès lors, il ne faut peut-être pas être surpris par des résultats qui, notamment en ce qui concernent les conceptions de la géographie et de son enseignement, peuvent paraître contradictoires. Toutefois, concernant notre objet de recherche, qui ne porte pas de façon spécifique sur l'enseignement de la géographie, il nous semble plus judicieux de retenir les apports des travaux du GRPPE pour nourrir notre réflexion sur la professionnalité des enseignants de l'école primaire.

En ce qui concerne les pratiques observées, les analyses qui sont faites, mettent en évidence « une géographie classique » ou « une géographie convenue », en d'autres termes, des pratiques d'enseignement qui évoluent peu. Dans ces analyses, cette géographie apparaît plus ou moins explicitement comme l'expression d'un écart à une norme, que ce soit celle des « didacticiens » ou que ce soit celle établie par le programme de 2002.

Faut-il voir, alors, dans ces résultats, l'expression d'une professionnalité des enseignants du premier degré peu capable d'intégrer les changements qui affectent les disciplines à enseigner, et qui serait donc de plus en plus en décalage avec ce qui est attendu, aujourd'hui, de l'enseignement à l'école primaire ?

Ou alors, cette « géographie classique », ne pourrait-elle pas être révélatrice d'une évolution de la professionnalité enseignante ? Professionnalité enseignante qui serait, aujourd'hui, moins liée à des « prescriptions centrales » qu'à des adaptations pragmatiques à des contextes professionnels locaux, à des réponses d'acteurs confrontés à des situations

professionnelles devenues de plus en plus complexes de par l'évolution des contextes professionnels généraux, mais aussi des contextes d'enseignement des disciplines qui eux aussi ont quitté le temps de la stabilité. La permanence de l'enseignement d'une « géographie convenue » serait alors la réponse des acteurs aux multiples tensions professionnelles qu'ils vivent dans le quotidien des classes.

Ainsi, le « cas » de l'enseignement de la géographie pourrait nous permettre d'alimenter une réflexion plus générale sur la professionnalité des enseignants du premier degré. Ceci, en adoptant un grain d'analyse plus fin que ceux utilisés jusqu'alors et en donnant aux acteurs la possibilité de s'exprimer sur le sens de leurs actions, ce qui en géographie et pour l'école élémentaire, n'a pas encore été réalisé.

Chapitre 9 Les élèves et la géographie à l'école élémentaire

Les travaux en didactique de la géographie qui se sont multipliés depuis maintenant une trentaine d'années, ont souvent été construits sur un postulat, celui de l'« élève épistémique » conçu comme un déjà-là. Postulat qui a probablement conduit les chercheurs à mettre plus l'accent, sur des processus (« comment enseigner la géographie ? »), sur des outils (tels par exemple la carte ou l'image en géographie), sur les enseignants que sur les élèves et leurs apprentissages en géographie.

Toutefois, dans sa thèse, Audigier (1993), en mobilisant des concepts tels que ceux de représentation sociale, de métier d'élève, ouvre des perspectives en ce qui concerne l'étude des rapports que les élèves entretiennent avec les disciplines scolaires, ainsi que leurs apprentissages.

Ces nouvelles pistes, pour la didactique de la géographie, peuvent être renforcées par l'apport de travaux issus de la sociologie de l'éducation, notamment ceux menés par B.Charlot, E. Bautier, Y. Rochex,à partir de la problématique du rapport au savoir. Dans cette perspective le « Je épistémique » n'est pas un déjà-là ; l'enjeu, qui touche à la réussite scolaire ou non de l'individu, est d'installer l'élève dans cette posture. Comme le rappelle B. Charlot : « C'est le sujet qui apprend (nul ne peut le faire à sa place) mais il ne peut apprendre que par la médiation de l'autre (en face à face ou indirectement) et en s'engageant dans une activité » (Charlot, 2003, p. 48).

Dans ce contexte, un travail de recherche sur la professionnalité des enseignants du premier degré qui adopte un parti pris didactique et se centre sur le processus de transmission-appropriation de savoirs disciplinaires, ne peut ignorer les élèves, leurs rapports aux disciplines scolaires, leurs apprentissages. Que sait-on aujourd'hui des conceptions qu'ont les élèves de l'école élémentaire de la géographie ? Que sait-on de leurs apprentissages ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, nous abordons, dans un premier temps, ce que les élèves doivent avoir appris, en géographie, à l'issue de l'école élémentaire. Ces apprentissages attendus des élèves sont fixés par le législateur dans le

programme de géographie, en l'occurrence celui de février 2002[16]. C'est au regard de ce programme que la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'éducation nationale a procédé, en 2006, à une évaluation des acquis des élèves à la fin de l'école élémentaire, en histoire, géographie et éducation civique. Nous présentons les principaux résultats de cette évaluation dans un second temps. Si la recherche en didactique s'est peu préoccupée des élèves et de leurs apprentissages en géographie à l'école élémentaire, il semble que progressivement des évolutions se dessinent. Dans un troisième temps nous faisons état de deux recherches qui dans des contextes différents, permettent de nourrir la réflexion relative aux conceptions qu'ont les élèves de la géographie, et, à leurs apprentissages dans cette discipline à l'école élémentaire.

1. Ce que les élèves doivent apprendre en géographie

A partir du cycle3 de l'école élémentaire, les élèves doivent recevoir un enseignement de la géographie en tant que discipline constituée. Une lecture du programme de février 2002, nous permet de préciser ce que les élèves doivent apprendre en géographie. Cette approche disciplinaire doit, notamment, permettre aux élèves de découvrir « un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision » (Ministère de l'éducation nationale, 2002, p. 80). Ainsi, pour les élèves, entrer dans la discipline scolaire géographie, c'est « entrer dans un univers culturel et linguistique particulier » (Audigier, 1993, p. 44). La maîtrise par les élèves d'un vocabulaire spécifique aux différentes disciplines scolaires, en rupture avec le sens commun, peut être considérée comme un élément qui concourt à la construction chez les élèves d'un rapport second au monde. Dès lors, la question du vocabulaire mobilisé par l'enseignant, l'attention qu'il porte à la construction par les élèves de ce vocabulaire spécifique au cours des séances de géographie, nous semble être un élément important à prendre en compte dans l'analyse de ses pratiques d'enseignement.

Le programme de géographie pour le cycle 3 (Annexe 3) est accompagné d'une liste de compétences qui doivent être acquises à la fin de l'école élémentaire. Ce sont ces compétences qui sont reprises dans le tableau ci-dessous.

[16] Programme en vigueur au moment de la conception de cette thèse.

Compétences en géographie à la fin du cycle 3

Être capable de :
- effectuer une recherche dans un atlas imprimé et dans un atlas numérique ;
- mettre en relation des cartes à différentes échelles pour localiser un phénomène ;
- réaliser un croquis spatial simple ;
- situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local et régional ;
- situer la France dans l'espace mondial ;
- situer les positions des principales villes françaises et des grands axes de communication français ;
- situer l'Europe, ses principaux États, ses principales villes dans l'espace mondial ;
- appliquer les compétences acquises dans le domaine du calcul à l'usage de la monnaie (euros, centimes).

Avoir compris et retenu :
- le vocabulaire géographique de base (être capable de l'utiliser dans un contexte approprié) ;
- les grands types de paysages (être capable de les différencier) ;
- les grands ensembles humains (continentaux et océaniques) et pouvoir les reconnaître et les localiser sur un globe et sur un planisphère ;
- les États qui participent à l'Union européenne.

(Ministère de l'éducation nationale, 2002, p. 81)

A ces compétences spécifiques à la géographie scolaire, qui renvoient pour l'essentiel au triptyque classique « nommer, situer, décrire », le législateur a ajouté des compétences liées à une priorité affichée dans ce programme : la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines. Ainsi, la géographie et son enseignement doivent permettre aux élèves de progresser dans la maîtrise de la langue. Ces compétences transversales sont structurées en trois domaines : parler, lire et écrire (tableau ci-dessous).

Parler, lire, écrire en géographie

Parler :
- utiliser le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu ;
- participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue ;
- décrire un paysage.

Lire :
- lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme ;
- trouver sur la toile des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre ;
- lire un document géographique complexe (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.).

Ecrire :
- pouvoir rédiger la légende d'un document géographique ;
- pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage) ;
- pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon ;
- prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.

(Ministère de l'éducation nationale, 2002, p. 70)

Si l'on peut comprendre l'instance forte mise sur la maîtrise de la langue dans le programme, au vu des nombreuses prises de position qui dans la société soulignent les faiblesses des élèves dans ce domaine, on peut aussi se demander si, dans le quotidien de la classe, les enseignants n'ont pas tendance à privilégier l'acquisition de ces compétences transversales au détriment des apprentissages disciplinaires Une séance de géographie ne serait plus qu'un moment prétexte à travailler le « parler, lire et écrire ».

2. Les résultats de l'évaluation des acquis des élèves conduite par la DEPP

Une évaluation récente, conduite par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale, permet d'approcher les acquis des élèves en histoire-géographie à la fin de l'école élémentaire. L'objectif de cette évaluation, réalisée en mai 2006, était de « rendre compte des compétences des élèves au regard de programmes mis en œuvre récemment » (Pastor & Brun, 2007, p. 147), c'est-à-dire les programmes parus en février 2002.

Ce sont 303 classes et 7 688 élèves de CM2 de l'enseignement public et privé sous contrat, de la France métropolitaine, constituant un échantillon représentatif, qui ont été concernés par cette évaluation.

Dans le cadre de cette évaluation quantitative, deux types de questionnaires étaient proposés aux élèves. L'un visait à rendre compte des connaissances et des compétences de ceux-ci en histoire, géographie et éducation civique ; l'autre « un questionnaire de contexte » portait sur « leurs motivations ; leurs perceptions du travail en classe ; leur intérêt pour l'histoire ou la géographie en dehors de l'école » (*ibid.*, p. 152).

Dans l'introduction de la présentation des résultats, les auteurs soulignent les difficultés qu'il y a à évaluer des acquis des élèves dans des disciplines qui, au cours du cycle 3, sont en construction. De même, il n'est pas toujours aisé de mettre en évidence la part de chacune des disciplines concernées dans les acquis des élèves, même si certaines connaissances ou compétences n'étaient évaluées qu'en histoire ou en géographie.

Dans le premier questionnaire, l'évaluation des connaissances des élèves concerne, « la capacité des élèves à mobiliser et à restituer leurs connaissances, notamment à vérifier s'ils sont capables de :

- nommer, un personnage, un lieu ou un événement ;
- localiser, sur une carte : une ville, un département ;

- connaître la notion, ou plus exactement la représentation symbolique d'un lieu, d'un événement ;
- connaître le lexique.

L'évaluation des compétences, vise la capacité des élèves à traiter des informations, notamment à vérifier s'ils sont capables de :

- relier des documents ;
- interpréter et analyser, les informations essentielles à la compréhension de la situation ;
- construire un résumer synthétique, à partir d'un choix de propositions données ;
- choisir la synthèse appropriée, à partir des documents proposés ;
- utiliser les « outils de la discipline », les légendes, le paratexte des documents » (*ibid.*, p. 148).

Le matériel documentaire utilisé faisait « appel à toutes les compétences de traitement de l'information : lecture de texte, d'images, de cartes ou de graphiques » (*ibid.*, p. 149). On peut remarquer que si les compétences à « lire » des documents sont très présentes, des compétences telles que « mettre en relation des cartes à différentes échelles pour localiser un phénomène, ou réaliser un croquis spatial simple, ne sont pas évaluées.

Lors de cette évaluation, « les élèves étaient confrontés à un questionnement précis sur plusieurs points des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique » (*ibid.*, p. 149). C'est donc une situation d'évaluation peu fréquente pour les élèves et cette forme d'évaluation peut donc avoir été perçue « comme difficile par les élèves » (*ibid.*, p. 149). De plus, il faut également prendre en compte, pour lire ces résultats, ce que, dans cette évaluation, beaucoup d'enseignants disent de la mise en œuvre de programmes qu'ils jugent très ambitieux. Ainsi, « 48% des enseignants s'autorisent à ne pas traiter tous les points de chaque chapitre, voire tous les chapitres (28%) ; ils ne sont que 23% à aborder tous les chapitres » (*ibid.*, p. 149). De ce fait, les acquis des élèves peuvent ne pas porter sur les points de programmes choisis par les concepteurs de l'évaluation, ce qui peut mettre les élèves en difficultés face aux différents items qui leurs sont proposés.

Les résultats font état d'un taux de réussite à l'ensemble de l'épreuve de 60.2%. Avec pour les « connaissances » les pourcentages suivants :

« connaître les attributs » (uniquement en histoire) : 73.4%

« connaître le lexique » : 69.9%

« connaître les fonctions » (uniquement en histoire) : 62.1%
« connaître la notion » : 60.9%
« nommer » : 60.1% ; « localiser » (uniquement en géographie) ; « dater » (uniquement en histoire) : 49.2%.
Les pourcentages de réussite pour l'évaluation des « compétences » sont :
« outils de la discipline » : 66.6%
« relier les documents » : 64.9%
« construire un résumé synthétique » : 60.3%
« remettre en ordre chronologique » (uniquement en histoire) : 51.4%
« choisir la synthèse appropriée » : 52.5%
« interpréter et analyser » : 51.1% (*ibid.*, p. 149).

La lecture de ces résultats, met en évidence que les scores réalisés par les élèves dans le champ « connaissances » sont plus élevés que ceux réalisés dans le domaine « compétences ». Ces mêmes résultats permettent de constater qu'à l'issue de l'école élémentaire, les élèves ont des connaissances mémorisées d'ordre lexical et « qu'ils sont habitués à manier les documents » (*ibid.*, p. 150).

De façon plus spécifique, pour les acquis des élèves en géographie, on peut retenir les résultats qui se rapportent aux cartes (même si l'usage des cartes ne se limite pas à cette discipline). Le pourcentage de réussite, aux items qui confrontent les élèves à une carte dans la compétence « outils de la discipline » est de 68%, « la recherche d'informations sur une carte est donc particulièrement réussie » (*ibid.*, p. 151), mais pour la « connaissance localiser » le score de 54.4% est relativement faible. La « connaissance localiser » était évaluée à l'aide de « cartes muettes sur lesquels les élèves devaient par exemple, placer des villes » (*ibid.*, p. 150),ce qui suppose de la part des élèves qu'ils aient non seulement mémorisé des repères spatiaux leur permettant de placer les villes, mais aussi mémorisé les positions relatives des villes par rapport à ces repères. Une telle activité sollicite donc chez les élèves des connaissances et des compétences plus complexes que celles nécessaires à la prise d'informations. Ce résultat pourrait être l'expression de pratiques d'enseignement qui, à propos des cartes, privilégieraient un usage « classique », peut-être ce qui est le plus facile à mettre en œuvre dans la classe, et, laisseraient plus de côté l'acquisition par les élèves de repères, qui demandent un travail plus particulier, à partir non seulement de la lecture de cartes mais aussi de leur réalisation, ce qui est peut-être moins fréquent dans les séances de géographie.

A partir du « questionnaire de contexte » qui accompagnait l'évaluation, il est possible d'avoir un aperçu sur la motivation et l'attrait des élèves pour l'histoire et la géographie. Pour cerner la motivation des élèves, ceux-ci devaient donner leur accord ou exprimer leur désaccord avec des propositions du type, « quand je suis en classe, j'essaie de bien travailler en histoire, géographie et en éducation civique…. » « pour avoir de bonnes notes », « parce que je pense que c'est important pour moi », « parce que j'aime bien travailler en classe », « parce que je ne me sentirais pas bien si je ne le faisais pas », « parce que je n'ai pas le choix », « parce que j'aime bien ces deux disciplines », « pour faire plaisir à mon enseignant(e) » (*ibid.*, p. 152). Une très large majorité des élèves, 83%, déclarent bien travailler en histoire-géographie pour avoir de bonnes notes. Vient ensuite la proposition « parce que c'est important pour moi ». Les finalités utilitaires de l'enseignement, « réussir à l'école » pour plus tard semble donc s'imposer très tôt chez les élèves. Le plaisir d'apprendre est très peu présent, quand la notion de plaisir est présente, c'est pour une façon de travailler « parce que j'aime bien participer en classe ». Même si, dans une autre partie du questionnaire, les élèves déclarent qu'ils « s'intéressent à l'histoire et à la géographie en regardant des documentaires à la télévision », on ne peut pas dire, tout du moins à partir des réponses à ce questionnaire, qu'ils affectionnent particulièrement cette discipline.

Les réponses faites aux questions sur le travail en classe tel qu'il est perçu par les élèves, permettent de compléter cette image. Pour 82% des élèves en histoire-géographie, mais plus probablement en histoire, « j'écoute mon maître raconter les évènements ». Ce sont 72% des élèves qui déclarent répondre aux questions que leur pose le maître pour vérifier s'ils ont compris, et 68% sont tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante, « quand je suis en classe…à la fin de la leçon, nous recopions le résumé écrit par le maître » (*ibid.*, p. 152).

Au vu des résultats à ce questionnaire, les élèves, dans leurs choix, donnent à voir l'image d'un enseignement de la géographie qui s'apparente fort au modèle décrit dans la recherche de l'INRP (Audigier & Tutyaux-Guillon, 2004).

Ces choix sont ceux de jeunes élèves à un moment où, pour eux, les différentes disciplines scolaires sont en construction. Malgré tout, ils renvoient très probablement aux pratiques d'enseignement, et, au-delà, questionnent la professionnalité des enseignants du premier degré. Il nous paraît donc pertinent, dans le cadre de notre recherche, de chercher à compléter ces connaissances sur les acquis des élèves et les rapports qu'ils

entretiennent avec cette discipline, afin de contribuer à la compréhension de la professionnalité des enseignants du premier degré.

3. Vers un intérêt plus marqué pour les apprentissages des élèves, en didactique de la géographie?

Dans un état de la recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, A.-M. Gérin-Grataloup et N. Tutyaux-Guillon (2001), soulignent que dans ce champ de recherche, « le volet « apprentissage » est à la fois plus maigre et plus tardif » (Gérin-Grataloup & Tutyaux-Guillon, 2001, p. 7) que d'autres centres d'intérêts. Dans « l'état des lieux » de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire (Audigier & Tutiaux-Guillon), les apprentissages des élèves ne font pas l'objet d'une investigation. Les apprentissages scolaires réalisés par les élèves seraient donc le parent pauvre de la recherche en didactique de la géographie. Quand des travaux existent, par exemple, Audigier (1995 a), Clerc (2002), Deleplace & Niclot (2005), Hugonie (1992), Le Roux (1997), ils concernent les élèves et la géographie dans le second degré. Nous disposons donc de très peu de connaissances sur les apprentissages des élèves en géographie, sur les rapports qu'ils ont avec cette discipline, à l'école élémentaire.

Au début des années 1990, une recherche – Construction de l'espace géographique – dirigée par F. Audigier (1995 b) se donne comme objectif d'interroger la construction de concepts dans l'enseignement de la géographie à l'école, au collège et au lycée. A travers cette recherche et à partir de diverses expérimentations menées dans des classes, c'est non seulement une réflexion générale sur l'enseignement de la géographie qui est proposée, mais aussi une approche des apprentissages des élèves en relation avec la construction de l'espace géographique. C'est donc une approche particulière des apprentissages en géographie qui nous est proposée. Bien que les auteurs n'aient pas réalisé une synthèse des analyses par niveau d'enseignement, il est possible de tirer de ce travail des éléments relatifs aux apprentissages des élèves de l'école élémentaire.

Les auteurs du rapport de recherche notent que pour les élèves de cours moyen : « on peut certes affirmer que le processus de généralisation est bien à l'œuvre » (Audigier, 1995, b, p. 94) et qu'il est donc possible « en situation scolaire, de proposer des situations d'apprentissage visant à certaines formes de généralisation » (*ibid.*, p. 94). A propos de la lecture de la légende d'une carte, quel que soit le niveau d'enseignement observé, « les

élèves ne prennent pas connaissance préalablement de la légende, même si une tradition scolaire conseille de s'y reporter systématiquement. Ils la lisent au fur et à mesure du travail, s'y reportant lorsqu'ils découvrent sur la carte un signe inconnu […]. La lecture de la légende est une opération menée au coup par coup, lorsqu'une nécessité surgit » (*ibid.*, p. 111). On peut aussi retenir cette conclusion, « à l'issue de notre travail, nous constatons que l'apprentissage de modèles et de concepts n'est pas hors de portée de la plupart des élèves et ceci quel que soit le niveau concerné » (*ibid.*, p. 118). De même, les élèves de l'école élémentaire ont la capacité, « lors de leurs interventions orales, à manipuler avec assez de bonheur les termes de pôle, de flux, de réseau, à parler d'attraction, d'aire d'influence.[…] En fin de compte ils ont utilisé à bon escient un certain nombre de termes géographiques » (*ibid.*, p. 135). Il faut remarquer que ces capacités sont probablement le produit de séances expérimentales proposées par les chercheurs de cette équipe. Qu'en est-il dans les conditions « ordinaires » de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire ?

Dans une communication présentée aux Journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie (2004), F. Audigier et P. Haeberli rendent compte des premiers résultats d'une enquête en cours, menée auprès d'une quarantaine d'élèves en Suisse romande. Dans cette enquête les chercheurs interrogent les « relations que les élèves établissent entre les mondes construits par nos disciplines [histoire, géographie, éducation civique] et leurs mondes » (Audigier & Haeberli, 2004, p. 2). Le dispositif méthodologique repose, dans un premier temps, sur une demande faite à quarante-trois élèves de « classer des photographies selon leur proximité ou leur éloignement avec telle ou telle discipline et d'expliquer les raisons de leurs choix, les interrogations que cela suscitait » (*ibid.*, p. 2). Dans un second temps, les élèves sont interrogés sur « leur conception de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté, sur leur attitude à l'égard de chacune, sur l'importance et l'utilité pour la réussite scolaire et pour la vie future » (*ibid.*, p. 10). Parmi ces entretiens, dix ont été conduits auprès d'élèves de l'école primaire[17]. Les résultats des classements des dix-neuf photographies, permettent une approche des conceptions que ces élèves ont de ces trois disciplines.

[17] Dans les cantons de Suisse romande, l'école primaire comporte six degrés, pour des élèves de six à douze ans.

Pour la géographie, trois photographies sont associées de manière massive à cette discipline : une photographie présentant un paysage de plaine cultivé avec champs géométriques et montagnes à l'arrière plan ; une vue aérienne oblique de la ville de Toulouse ; une vue d'un TGV enjambant une avenue à Genève. Massivement les élèves justifient leur classement de ces images en géographie, par le fait que ce sont des « paysages », et qui plus est « souvent pensé comme " naturel ". Certains élèves vont même jusqu'à regretter qu'il y ait une voie de chemin de fer ou une route, traces humaines qui " polluent " cette nature » (*ibid.*, p. 13). Au-delà des ces trois images systématiquement associées à la géographie, d'autres le sont plus ou moins fréquemment. Toutefois, un point commun rassemble ces images rangées en géographie par les élèves, elles « représentent toutes un cadre matériel dans lequel aucune action n'a réellement lieu, du moins dans lequel aucun humain n'est vu en train d'entreprendre une quelconque action » (*ibid.*, p. 16). On retrouve là une conception « classique » de la géographie qui, cette fois dans l'esprit des élèves, serait « le cadre de l'action humaine qui, elle, relèverait de l'histoire et de la citoyenneté » (*ibid.*, p. 16).

Cette recherche s'inscrit dans un contexte scolaire différent du nôtre, et au stade où en est l'analyse des résultats, nous n'avons pas d'éléments spécifiques concernant les élèves les plus jeunes. Mais elle est, pour notre réflexion, d'un double intérêt. D'une part, elle apporte des connaissances relatives à la conception de la géographie chez les élèves, conception « classique » qui invite à fortement interroger les pratiques d'enseignement de cette discipline. D'autre part, sur le plan méthodologique, avec l'utilisation de la parole des élèves pour approcher leur conception de la géographie.

R. Le Bourgeois et D. Badia, lors du colloque des Journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographe de 2006, présentent une autre perspective dans l'approche des apprentissages réalisés par les élèves en géographie à l'école élémentaire. C'est à partir de l'analyse des pratiques langagières des élèves, que sont appréhendés les apprentissages des élèves.

Au cours d'une séance de géographie, des élèves de CM1 ont eu à lire une carte des agglomérations (de plus de 10 000 habitants) d'Europe où ne figurent ni les tracés des côtes ni les frontières[18]. Les élèves devaient donner un titre à cette carte et expliciter ce

[18] Nous reproduisons en annexe (Annexe 4) cette carte tirée de l'ouvrage de J. Lévy (1997) *Europe. Une géographie*.

qu'ils voyaient. La consigne donnée était la suivante: « Donne un titre à cette carte et écris une phrase exprimant ce que tu vois sur la carte » (Le Bourgeois & Badia, 2006, p. 4).

L'analyse des écrits des élèves établit la diversité des interprétations proposées par les élèves. Elle permet de saisir de « nombreuses informations sur ce que les élèves comprennent et sur la façon dont ils l'explicitent » (*ibid.,* p. 7). Quatre grands domaines de compétences sont abordés dans l'analyse des résultats : reconnaître et identifier un espace ; exprimer et interpréter un représentation graphique ; lire une légende ; associer les lectures de la légende et des signes graphiques pour lire la carte.

Reconnaître des formes et identifier un espace

Les auteurs soulignent que « la mémorisation du tracé des côtes de la façade atlantique a permis à la plupart des élèves de reconnaître l'Europe ». De plus, sur cette carte qui ne présente pas les limites des Etats, « l'identification des Etats, en particulier de la France, de l'Italie et de l'Espagne a appuyé cet argument. Les Etats d'Europe orientale et septentrionale n'ont jamais été cités, ce qui n'est pas une surprise et qui paraît relever de la culture ordinaire d'élèves français de cet âge » (*ibid.,* p. 7).

Il y a donc, au moins chez les élèves de cette classe de CM1, une assez bonne acquisition des formes spatiales de quelques Etats européens (la France et ses voisins). « Cela montre combien la familiarité avec les cartes en facilite la lecture et développe une mémoire visuelle nécessaire même si elle n'est pas suffisante » (*ibid.,* p. 7). Constat qui peut témoigner de pratiques d'enseignement qui ont familiarisé les élèves avec la reconnaissance de ces formes en les associant à des Etats à partir de cartes.

Exprimer et interpréter une représentation graphique

« Les points de taille identique qui parsemaient la carte ont été source de questionnement. Les propos des élèves permettent de distinguer des degrés d'interprétation, une capacité de distance avec la représentation graphique. Certains ont écrit « je vois des habitants », d'autres « je vois des points qui représentent des habitants » (*ibid.,* p. 7).

Les auteurs estiment que l'utilisation, par certains élèves, du « verbe représenter établit une distance, un espace entre la représentation et le " réel " » (*ibid.,* p. 7). L'acquisition et la compréhension d'un tel verbe et son utilisation pertinente par les élèves pourraient être un indice d'un début de construction d'un rapport distancié, second, au réel que l'on pourrait repérer dans des productions langagières d'élèves de l'école élémentaire.

Lire une légende

La lecture de la légende confrontait les élèves à deux difficultés : la notion d'agglomération, et la notion de « supérieur à 10 000 habitants ». En ce qui concerne la notion d'agglomération, « les élèves ont rapproché le terme « agglomération » de « ville » mais sans que la distinction soit bien établie ». Pour eux, « l'agglomération reste, à ce moment de l'apprentissage, un quartier où la densité des habitations est élevée » (*ibid.*, p. 7). Cela renvoie à l'importance d'un travail sur le sens des notions mobilisées dans les différentes disciplines. Quant à la notion de « supérieure à »,ainsi que le nombre d'habitants, il semble que leur compréhension ne soit pas acquise par ces élèves à ce stade de leur scolarité, « le nombre d'habitants des agglomérations les a aussi laissés perplexes. La notion de " supérieur à " doit être retravaillée en mathématiques » (*ibid.*, p. 7). La présence d'années différentes (1990, 1993) sur la carte est une autre source de difficultés et d'interprétations diverses par les élèves. Ainsi, « certains y ont vu un indice d'augmentation de la population en associant " plus de " et les deux dates. D'autres ont émis l'hypothèse que la carte était longue à réaliser » (*ibid.*, p. 7).

Ce sont là des constats fondés sur l'analyse d'une situation singulière, mais il est possible de considérer qu'ils ont une portée plus générale et que « toutes ces difficultés témoignent des stratégies de lecture qu'emploient les élèves pour construire du sens à partir de bribes de phrases et du résultat, parfois assez éloigné de ce qui est attendu, que cela produit » (*ibid.*, p. 7). Au-delà de la lecture de la légende de cette carte, on peut penser que si ces stratégies de lecture d'un « document », mises en œuvre par les élèves, conduisent à des résultats qui peuvent être éloignés de celui attendu par l'enseignant, il importe donc, du point de vue du maître, qu'il porte une attention particulière à la bonne compréhension des « documents » qu' il soumet aux élèves durant une séance de géographie.

Associer les lectures de la légende et des signes graphiques pour lire la carte.

« On peut penser que, lorsque des élèves ont lu la légende, ils doivent entrer dans la compréhension de la carte et du phénomène qu'elle représente » (*ibid.*, p.7). Or, au vu des résultats de cette recherche force est de constater que, pour les élèves, « la relation entre un document et sa légende est ténue. Le premier réflexe n'est pas de s'y reporter et lorsque cela a eu lieu, la prégnance de l'image demeure. Les conventions graphiques des cartes semblent déjà bien établies pour certains. Les montagnes sont plus foncées que les plaines

et les pays sont séparés par des pointillés. Ceci soulève toute la question de la lecture d'image qu'elle soit cartographique ou d'autre nature » (*ibid.*, p. 7-8). A un moment de la scolarité où les élèves construisent les approches et les démarches propres à chaque discipline scolaire, il semble que certaines conventions, ici par exemple des conventions graphiques, peuvent s'avérer très « puissantes » dans les représentations qu'élaborent les élèves et ainsi devenir des obstacles à des apprentissages futurs ; sur une carte ce qui est foncé ou marron ce sont des montagnes, ce qui est plus clair ou vert, ce sont des plaines.

Conclusion

Nous disposons, pour l'école élémentaire, de peu d'éléments relatifs aux apprentissages des élèves en géographie et aux sens que de jeunes élèves attribuent à cette discipline scolaire.

Le travail quantitatif de la DEPP nous livre une évaluation des acquis des élèves à la fin de l'école élémentaire. De cette enquête il ressort que les élèves maîtrisent des connaissances et des compétences en géographie, mais elles sont ponctuelles, fragmentaires, superficielles et s'inscrivent dans un univers disciplinaire encore en construction.

A partir de méthodologies diverses, mais qui prennent beaucoup appui sur les pratiques langagières des élèves (production d'écrits, entretiens), les deux recherches dont nous avons fait état apportent un point de vue plus qualitatif sur les conceptions qu'ont les élèves de la géographie et sur l'univers complexe de leurs apprentissages. Au-delà d'une conception de la géographie qui renvoie à l'image d'une géographie enseignée « classique », qui semble s'imposer très tôt chez les élèves, ces recherches mettent aussi en évidence les hésitations, les tâtonnements, la diversité des stratégies des élèves confrontés à l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire géographiques.

Au cycle 3 l'école élémentaire, moment où les élèves entrent dans une approche disciplinaire des savoirs, et où se construit l'image des disciplines, les apprentissages des élèves sont fragmentaires, ténus, fragiles, instables. Considérés du point de vue de l'enseignant, et donc de sa professionnalité, ces résultats conduisent à penser qu'une grande vigilance quant aux contenus à enseigner, mais aussi au processus d'enseignement-apprentissage, est requise pour favoriser l'entrée des élèves dans les apprentissages, dans notre cas en géographie.

Or, face aux nombreuses injonctions, parfois contradictoires, qui pèsent sur l'exercice du métier d'enseignant, face aussi à des contextes professionnels complexes et mouvants, comment les enseignants, dans le quotidien de la classe, assument-ils cette forme de responsabilité didactique ? Une analyse fine de situations d'enseignement-apprentissage, qui prend en compte les différents acteurs – l'enseignant et les élèves – devrait nous permettre d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation.

Conclusion de la première partie

Les analyses réalisées dans cette première partie nous ont permis de définir notre objet de recherche : la professionnalité des enseignants de l'école primaire. Professionnalité enseignante qui ne peut être saisie et décrite que dans son exercice qui est toujours individuel. Notre travail de recherche prend donc tout particulièrement comme objet d'analyse les pratiques d'enseignement. C'est à partir de l'analyse de celles-ci que nous abordons la question plus générale de la professionnalité des enseignants du premier degré. Parmi les différentes dimensions de la professionnalité enseignante, celle que nous considérons dans le cadre de notre recherche est celle qui est commandée par la didactique, ce qui nous conduit à faire de l'enseignant un professionnel des apprentissages de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires.

Les travaux menés dans le cadre de la sociologie de l'éducation permettent d'envisager, à travers les concepts de « rapport au savoir » et de « processus de secondarisation », ce qui peut favoriser ou faire obstacle à l'entrée des élèves, pris dans leur diversité sociale, dans les apprentissages scolaires. Ils mettent en avant les liens entre pratiques d'enseignement et difficultés scolaires des élèves. Selon ces travaux, l'enseignant doit donc intégrer des préoccupations relatives à la nature des savoirs, ainsi qu'au type de rapports construits par les élèves avec les savoirs scolaires.

Dans le contexte de polyvalence, caractéristique de l'enseignement à l'école primaire en France, ces analyses conduisent à considérer la question des savoirs scolaires, de leur construction, ainsi que celle du rapport des enseignants non-spécialistes aux savoirs disciplinaires, comme dimensions essentielles de la professionnalité enseignante. Le problème soulevé par la polyvalence des enseignants du premier degré, n'est donc plus « simplement » celui de la maîtrise des objets de savoir par les enseignants. Certes cela reste une dimension essentielle de la professionnalité enseignante, mais il est aussi nécessaire de poser la question de la capacité ou non des enseignants généralistes de l'école primaire à favoriser la construction d'un rapport second au monde chez les élèves.

Pour contribuer à caractériser cette professionnalité à l'école primaire, nous analysons donc des situations de travail ordinaires selon une double perspective. D'une part, une perspective didactique qui porte sur l'étude des processus d'enseignement-

apprentissage dans une discipline scolaire, la géographie ; et, d'autre part, une perspective socio-didactique qui invite à dépasser l'Elève générique de la didactique pour s'intéresser aux élèves et à leurs rapports aux savoirs.

Ainsi, à partir de l'enseignement d'une discipline scolaire, la géographie, il importe de caractériser et d'analyser l'activité didactique des enseignants en identifiant les possibilités de construire un rapport second au monde qu'ils offrent, ou n'offrent pas, aux élèves, au travers des tâches qu'ils conçoivent, qu'ils réalisent et des activités cognitives qu'ils sollicitent.

Notre hypothèse de recherche est qu'il existe un lien entre les rapports aux savoirs, notamment aux savoirs disciplinaires, construits par les enseignants dans le contexte professionnel de la polyvalence, et leur capacité à favoriser ou non, à travers leur pratique d'enseignement, la construction d'un rapport second au monde chez les élèves. Aussi, pour un enseignant de l'école primaire, avoir suivi une formation universitaire en géographie pourrait, d'un point de vue didactique, constituer une ressource professionnelle qui lui permettrait de proposer aux élèves des situations de travail en géographie favorables à la construction d'un rapport second.

Deuxième partie : méthodologie de la recherche

Notre démarche d'investigation est fondée sur un choix : contribuer à mieux caractériser la professionnalité enseignante, notamment dans sa dimension didactique, à partir de l'analyse de situations de travail ordinaires. Un tel choix nous conduit à élaborer un dispositif méthodologique qui nous permette de prendre en compte ce qui se joue dans une situation professionnelle ordinaire, quand un enseignant enseigne et que des élèves apprennent.

La présentation de la méthodologie mise en œuvre pour notre recherche s'ordonne autour de deux axes. Le premier concerne notre volonté d'analyser le travail au quotidien des enseignants. Le second se rapporte à la façon dont nous avons tenté de préciser les relations que des élèves de cycle 3 entretiennent avec la géographie, à un moment clé dans la structuration d'une approche disciplinaire des savoirs scolaires, et d'approcher leurs apprentissages dans cette discipline.

Les pratiques d'enseignement sont l'objet d'analyse que nous privilégions. C'est à partir de ces pratiques que nous cherchons à décrire et comprendre le sens des actes professionnels dans des situations de travail ordinaire, et donc à mieux caractériser la professionnalité des enseignants de l'école élémentaire. Or, comme le souligne P. Bressoux, « ces pratiques, qui semblent si familières à tous ceux qui ont fréquenté l'Ecole, ne se laissent pourtant pas appréhender facilement et elles semblent rétives à une approche globale et unitaire ; les instruments, les modes d'approches, les méthodologies peuvent être très différents d'une étude à l'autre» (Bressoux, 2004, p. 61). Ce sont donc les problèmes posés au chercheur par la façon d'appréhender et d'analyser les pratiques d'enseignement que nous devons prendre en compte pour construire notre dispositif méthodologique.

Chapitre 10 Analyser le travail au quotidien des enseignants : le choix d'une méthode de recherche

Le choix d'une méthode de recherche est une étape importante dans le processus de recherche. Il nécessite d'être pensé en relation avec le cadre théorique et les questions de recherche. Pour Yves Reuter, « le questionnement méthodologique peut être considéré comme une nécessité épistémologique pour toute discipline de recherche. C'est en effet en grande partie par l'usage de méthodes de recherche contrôlables que le discours scientifique peut construire des résultats différenciés des opinions» (Reuter, 2006, p. 14). Toujours selon cet auteur, la méthode de recherche occupe une place centrale entre les questions posées et les réponses, les résultats apportés par la recherche. Elle est chargée « d'assurer « au mieux » […], le passage d'une question à des réponses, à des résultats » (*ibid.*, p. 17). Des choix méthodologiques qui sont effectués dépendent donc, en grande partie les résultats qu'il sera possible d'obtenir.

1. Diversité des approches des pratiques professionnelles des enseignants

L'étude des pratiques professionnelles des enseignants suscite un intérêt croissant dans le champ des sciences de l'éducation (Altet, 2002 ; Bru, 2002; Lenoir 2005; Maubant 2007, Pastré, 2008) et aussi dans celui des didactiques disciplinaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Selon Philippe Maubant, deux facteurs conduisent à cet « engouement » pour les pratiques enseignantes. D'une part, la question de la réussite et de l'échec scolaires, qui suscitent de nombreuses recherches qui « s'intéressent à mieux comprendre la pratique éducative, et plus particulièrement la pratique enseignante »; et, d'autre part, depuis les années 1980 « une conception professionnalisante de la formation initiale et continue des enseignants » (Maubant, 2007, p. 17). Dans ce contexte, les recherches portant sur les pratiques enseignantes se sont développées à partir de différents courants théoriques et avec des méthodologies variées.

Plusieurs auteurs (Altet, 2002 ; Bru, 2002 ; Lenoir & Vanhule 2006), ont cherché à clarifier et à structurer cette thématique méthodologique. Cette volonté est également

présente dans la note de synthèse parue dans le Revue Française de Pédagogie, *Les pratiques comme objet d'analyse* (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002). Dans cette note, les auteurs proposent de structurer la réflexion relative aux différents dispositifs d'analyse des pratiques, autour de quatre axes de questionnement formant, en quelque sorte, une grille de lecture des dispositifs d'analyse des pratiques: la question des finalités ; la question des paradigmes de références ; la question des objets privilégiés ; la question de la méthodologie. La question des paradigmes de références pour penser les pratiques ayant été précédemment abordée, nous retenons, dans cette partie, trois des quatre axes proposés, pour étayer notre réflexion au moment de l'élaboration de la méthodologie de notre recherche.

1.1 La question des finalités

Le premier axe porte sur la question des finalités assignées à ces dispositifs. Que cherche-t-on à partir de l'analyse des pratiques ? Selon M. Bru (2002), quatre grandes finalités orientent les travaux qui prennent comme objet de recherche les pratiques enseignantes :

- La recherche des meilleures pratiques : dans cette visée, le but est d'évaluer, de comparer et d'identifier les « meilleures pratiques », celles qui sont les plus « efficaces ».
- Etudier les pratiques et agir sur elle : « s'appuyant sur le principe « agir pour connaître, connaître pour agir », l'approche des pratiques dont il est question ici relève le plus souvent de l'une ou l'autre des multiples formes de ce que l'on a appelé la « recherche-action » ».
- Etudier les pratiques dans (pour) la formation : dans cette perspective « l'analyse des pratiques [comme modalité de formation] s'est fortement développée depuis la mise en place des IUFM. Sous le terme générique « d'analyse de pratiques » on désigne une variété de dispositifs qui ont en commun de considérer les pratiques à la fois comme sujet de réflexion (à travers leur analyse) et comme but de la formation (conceptualiser les pratiques pour les améliorer)».
- Etudier les pratiques enseignantes dans une visée heuristique : « décrire, expliquer, comprendre les pratiques » (Bru, 2002, p. 65-67).

Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag distinguent trois « intentions dominantes » :

- La production de savoirs : « la production des savoirs s'inscrit dans une intention d'intelligibilité ».
- La professionnalisation : « l'intention du dispositif peut être la professionnalisation. Dans ce cas il est animé d'une intention de formation », dans cette intention, le dispositif doit « favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles et la construction identitaire ».
- L'évolution des pratiques : « lorsque l'intention dominante est l'évolution des pratiques, le dispositif d'analyse débouche sur une analyse des disfonctionnements, une recherche d'optimisation… » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 137-139).

Lenoir et Vanhule reprennent ces différentes finalités de la recherche sur les pratiques et présentent « trois fonctions primordiales » : prescrire, former, théoriser.

- « La recherche détient une fonction opératoire en vue, *in fine*, d'assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative de l'enseignant, tant sur le plan de la formation initiale que continue ».
- Une visée de transformation et d'évolution des pratiques à laquelle est associée une visée de formation, « c'est ainsi le développement même du professionnel qui est au cœur de l'approche des pratiques ».
- La recherche possède une fonction théorique, fonction traditionnelle de la recherche, qui est de « produire de nouveaux savoirs relatifs aux pratiques », avec l'objectif de parvenir à « un modèle de la pratique » » (Lenoir & Vanhule, 2006, p. 204).

Dans le cadre de notre travail c'est l'intention de production de savoirs relatifs à la professionnalité des enseignants de l'école élémentaire qui est dominante. Toutefois, « Il importe de rappeler que dans l'analyse des pratiques, production de savoir, formation et transformation du réel sont intimement liées» (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 140). Ainsi, si notre travail de recherche s'inscrit bien dans une visée de production de savoirs à des fins compréhensives, on ne peut exclure, en arrière-plan, la présence des autres finalités.

1.2 La question de la production de données et leur traitement

En fonction des méthodologies utilisées et donc des données produites, deux grandes catégories de données sont distinguées : les discours sur les pratiques et les matériaux observés.

Les discours sur les pratiques relèvent, quant à leur production, de trois types de dispositifs. D'abord les méthodes génériques, ainsi qualifiées parce qu'elles reposent sur l'utilisation de questionnaires ou d'entretiens, « instruments traditionnels » d'accès aux pratiques. Notons que les entretiens dont il est question ici sont des « entretiens produits par les acteurs sur leurs pratiques sans qu'aucune autre source d'information soit convoquée » (*ibid.*, p. 152). Ensuite, les méthodes de recherche sur l'action, parmi lesquelles : l'entretien d'explicitation, les instructions au sosie, l'autoconfrontation croisée. Enfin, les méthodes à intention de formation et de professionnalisation utilisées dans la recherche, comme par exemple : l'entretien réflexif, le groupe de parole, la démarche co-disciplinaire, l'analyse plurielle.

Ces différentes méthodologies donnent accès aux discours que les enseignants tiennent à propos de leurs pratiques : « pratiques déclarées » ou « pratiques commentées ». Elles interposent, entre le chercheur et les pratiques, l'enseignant, qui sous des formes différentes met en mots sa pratique. Dans cette situation où un professionnel est invité à produire un discours sur sa pratique, différentes limites doivent être prises en compte : « d'une part, l'enseignant n'est pas toujours conscient de se qui se passe réellement dans sa classe. […]. D'autre part, les réponses à un questionnaire sont un discours sur la pratique, non la pratique elle-même. Ces discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation. Le répondant cherche à rendre cohérent son discours, cohérence que ne revêt pas nécessairement la pratique puisqu'elle n'est pas entièrement programmable et qu'elle est largement faite d'ajustements qui s'opèrent très rapidement et au coup par coup. Par ailleurs le répondant est sujet au phénomène bien connu de désirabilité sociale» (Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Robert, 1999, p. 99). Aussi, comme le souligne Y. Clot, « la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers son objet mais tout autant vers l'activité de celui qui la recueille » (Clot, 1999, p. 142). Il y a donc dans ce cas un accès « indirect » aux pratiques enseignantes.

Les matériaux observés quant à eux, sont le produit de méthodologies dans lesquelles « le chercheur se propose d'accéder “ directement ” aux pratiques de l'acteur en situation. Aux pratiques “ déclarées ou commentées ”, elles opposent les pratiques “ constatées ” »

(Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 157). Dans ces dispositifs, l'observation porte généralement sur un objet en particulier:

- les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements. « L'observation s'appuie sur une instrumentation construite *a priori* […]. Elle se focalise sur un nombre limité de variables dont elle quantifie les modalités de leurs occurrences» (*ibid.*, p. 158);
- les observations centrées sur les dynamiques de l'action. « les pratiques sont ici appréhendées dans leur " totalité ", dans une visée essentiellement descriptive, et la connaissance construite s'en trouve fortement liée à la situation observée»(Ibid, p. 159);
- les observations centrées sur la situation. « Dans cette perspective l'activité et la situation sont considérées comme indissociables l'une de l'autre, ce qui se traduit par la notion de couplage activité/situation » (*ibid.*, p. 159).

Parce qu'elles placent le chercheur au plus près de la classe, de l'action en train de se faire, ces méthodologies semblent donc être les plus pertinentes pour tenter de caractériser une professionnalité « réelle ». Malgré tout, elles ne sont pas sans poser un certain nombre de problèmes. L'utilisation d'une grille d'observation construite préalablement à l'observation peut conduire le chercheur à privilégier certains aspects de la situation, c'est le cas, par exemple, des recherches qui se focalisent sur les interactions entre l'enseignant et les élèves. Un autre type de problèmes tient au fait que le chercheur observe une situation de classe conçue et réalisée par un autre que lui : il prélève des informations, peut prendre des notes, l'enregistrer, mais il sera finalement confronté au problème de la signification à donner à cette situation professionnelle. Il sera également confronté au problème de l'inscription des pratiques enseignantes dans différentes temporalités. D'autant plus que « seul l'acteur sait " quand son action commence et quand elle finit ", c'est-à-dire pourquoi elle aura été menée » (Schutz, 1987, cité par Lenoir & Vanhulle., 2006, p. 208).

Aussi, pour tenter de prendre en compte ces différents problèmes nous avons choisi, pour notre recherche, de combiner différentes méthodologies.

2. Combiner deux méthodologies pour la production des données

Dans cette phase de la recherche, le chercheur est conduit à sélectionner des dispositifs méthodologiques. Ce choix réfléchi le conduit à exclure certaines modalités de

travail. La nature des matériaux, celle des « données » à partir desquels il va pouvoir construire sa réflexion, est dépendante des décisions qu'il prend. Aussi, il nous semble préférable de penser que, plus que de « recueil » de données, ce qui supposerait que les « données » constituent un déjà là que le chercheur n'a plus qu'à « recueillir », il est nécessaire de considérer que les données sont « produites » par le dispositif méthodologique élaboré et mis en œuvre par le chercheur. Raisons qui nous conduisent à utiliser le terme de production de données. Nous sommes proches du terme de *construction des données*, utilisé par Yves Reuter, et qui « renvoie à un travail d'élaboration à penser et à contrôler » (Reuter, 2006, p. 18). Terme de construction des données qu'il dit préférer à « ceux de *recueil*, *collecte* et surtout *cueillette* qui [lui] paraissent drainer des connotations de naturalité » (*ibid.*, p. 18).

2.1 Des enregistrements vidéoscopiques

Les recherches sur les pratiques professionnelles des enseignants « ont beaucoup porté sur la pensée des enseignants, leurs représentations, leurs croyances, bref sur le discours relatif à leurs pratiques ; peu de recherches ont porté sur l'étude empirique des pratiques d'enseignement elles-mêmes et tout particulièrement sur ce qui se passe effectivement dans la classe » (Lenoir, 2005, p. 6). Partant de ce constat, et parce que notre projet de recherche vise à caractériser la professionnalité enseignante du point de vue des savoirs et des pratiques, c'est-à-dire au plus près de ce qui se joue dans le quotidien de la classe, nous avons choisi une méthodologie fondée sur l'enregistrement audio et vidéo de séances de classes dans une discipline scolaire : la géographie. Ce choix n'est pas sans entraîner de nombreuses contraintes et difficultés.

Des contraintes juridiques et techniques pour la réalisation des enregistrements

Le fait de filmer dans une classe du primaire implique obligatoirement des élèves, jeunes enfants mineurs. Ces activités sont encadrées par une législation rigoureuse. Nous avons dû solliciter différentes autorisations. Tout d'abord au niveau des Inspecteurs de l'Education Nationale (Annexe 5) : sans leur accord préalable, toute autre démarche aurait été vaine. Nous avons rencontré individuellement chaque inspecteur pour lui présenter notre projet de recherche et obtenir son accord pour procéder à des enregistrements vidéoscopiques dans des écoles de sa circonscription. Autorisation que nous avons alors obtenue sans difficulté. Les directeurs ou directrices des écoles concernées ont tous donné leur accord sans problème. Enfin, et pour être en conformité avec la législation, nous

avions besoin de l'accord du responsable légal des enfants. Nous avons donc pris soin, avant toute action dans les classes, d'une part d'informer les parents et d'autre part de solliciter leur accord. Pour cela, nous avons adressé, par l'intermédiaire de l'enseignant de la classe, un courrier d'information et de demande d'autorisation individuelle de filmer l'enfant à chaque famille (Annexe 6). Les retours négatifs ont été peu nombreux et limités à trois classes. Dans ce cas, nous avons fait en sorte que les élèves pour lesquels nous n'avions pas d'autorisation, ne soient pas dans le champ du caméscope. Cela n'a pas posé de problème particulier.

Difficultés techniques

D'autres difficultés relèvent du domaine technique. Nous avions fixé au préalable deux exigences. D'une part, la discrétion du matériel d'enregistrement, et, d'autre part la facilité de l'installation dans la classe. Nous avions préparé nos interventions dans les classes en nous présentant, quelques temps avant la réalisation de l'enregistrement, aux élèves de la classe. Mais il n'a pas été réalisable de venir plusieurs fois procéder à des séances d'enregistrements fictifs pour familiariser les élèves. La facilité d'installation dans la classe était justifiée par le fait que nos enregistrements ne s'apparentent pas à des tournages de scènes de cinéma.

Pour une bonne utilisation ultérieure des enregistrements vidéoscopiques, il faut pouvoir disposer, pour obtenir des enregistrements de qualité, d'un matériel performant. Des essais réalisés avec un caméscope numérique seul, ont permis de constater que la qualité des images était bonne mais que le son, (ce que disaient l'enseignant et les élèves), était mauvais. Les enregistrements ont donc été réalisés avec, d'une part, un caméscope numérique, et, d'autre part, un micro-cravate qui équipait l'enseignant.

Effets des enregistrements vidéoscopiques sur la situation professionnelle enregistrée

La présence du chercheur, aussi discret soit-il dans la classe, est un élément qui vient modifier la séance. L'exemple suivant relevé dans le script d'une séance de géographie sur l'Europe réalisée en CM2, nous permet de constater comment la présence d'un observateur muni d'une caméra modifie, dans ce cas, les interactions entre le maître et les élèves. Il s'agit d'un moment où l'enseignant veut que les élèves précisent le contenu d'un document (une carte) qu'il vient de distribuer:

Enseignant : Concrètement, là, qu'est-ce que vous avez sous les yeux? On imagine que la caméra comprenne, elle sait pas la caméra, ce qu'il y a sous les yeux; est-ce que vous pouvez me dire ce qu'il y a sur ce document? Extrait séance M. Fran.

Dans cette situation, l'enseignant fait de la caméra un acteur dans la séance. C'est un « élément » qui participe à la situation d'enseignement-apprentissage et auquel les élèves sont invités à expliquer le contenu des documents. Le schéma des interactions dans la classe se trouve ainsi modifié. Ce qui n'aurait pas été possible sans la présence du matériel et de l'opérateur. Dans un autre exemple, l'enseignant dit aux élèves que leur comportement n'est pas celui qu'ils ont d'habitude. Que ces derniers profitent de la présence de la caméra pour « en faire plus ».

Enseignant : Vous le faites exprès, d'habitude vous ne dites pas autant de bêtises que cela à la minute. Extrait séance M. Fran.

De fait, comme l'écrit Yves Clot (1999) citant Bakthine, « l'événement qui a un observateur, fût-il distant, caché ou passif, est un événement absolument autre » (Clot, 1999, p. 140). Même si l'on peut nuancer quelque peu ces propos, le chercheur doit donc bien se garder de penser qu'il a enregistré « la réalité » d'une séance de géographie.

Des effets liés à la nature de même de l'appareil d'enregistrement et à son utilisation

Une autre série d'effets est liée à la nature même de l'outil utilisé pour l'enregistrement. Nous avons, dans la mesure du possible, privilégié les prises de vue en plan large. Toutefois, en raison du manque de recul, nous n'avons pu filmer toute la classe. Nous avons été amenés à suivre les déplacements de l'enseignant, à faire des zooms. Ces opérations liées à l'utilisation de la vidéo ne sont pas, elles aussi, sans conséquences sur ce qui est donné à voir par l'enregistrement.

Ainsi, selon Marie-Cécile Guernier (2006), du fait de l'angle de prise de vue nécessairement réduit de la caméra installée dans la classe, « la vidéo opère une déformation du réel qui conduit à la restriction du champ visuel et par conséquent au grossissement de certains phénomènes » (Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2006, p. 20). Elle ajoute deux autres conséquences de l'utilisation de l'enregistrement vidéo qui sont également à prendre en compte par le chercheur. D'une part, « un brouillage sémiotique », ainsi « les grossissements et focalisations que provoque la vidéo entraînent des distorsions dans l'interprétation, voire surcodent les paroles et les gestes identifiés par

le visionneur-chercheur»; et, d'autre part, « une démotivation de la réalité », dans la mesure où « visionner une vidéo rend la réalité qu'elle donne à voir opaque. Le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation » (*ibid.*, p. 21), d'où la question du sens que le chercheur peut donner à ce qu'il observe.

La médiatisation introduite par l'enregistrement vidéoscopique, joue également sur la nature des données en modifiant la séance, en déformant le réel. Il est alors important de penser que le chercheur ne va pas travailler sur « la réalité » des pratiques enseignantes, mais sur des « pratiques constatées sous les conditions de l'observation» (Bru, 2002, p. 70).

Limiter le dispositif de production des données aux seuls enregistrements vidéoscopiques d'une séance de géographie, place donc le chercheur dans une situation difficile au moment de l'analyse et de l'interprétation des données. Une situation difficile dans la mesure où il s'agit « de la description et de la compréhension par un sujet externe, le chercheur, de la pratique effectuée par un autre sujet, l'enseignant en l'occurrence » (Lenoir & Vanhulle, 2006, p. 213). Une telle situation ouvre la porte à un fort risque, celui d'une interprétation *a priori* de ce qui se joue dans la situation de classe. Un double défi méthodologique se présente pour le chercheur. D'une part, la question du sens à donner à la situation enregistrée, de l'interprétation qui va pouvoir en être faite. D'autre part, parce qu'il a enregistré à un moment donné une séance, il lui a donné un début et une fin, donc une durée, celle du temps de l'enregistrement. Mais comment ce temps enregistré s'inscrit-il dans les différentes temporalités dans lesquelles se situent les pratiques enseignantes ?

De telles considérations et interrogations nous ont conduit à rechercher, en cohérence avec notre cadre théorique, une méthodologie qui nous permettrait de mieux prendre en compte ces problèmes.

2.2 Des entretiens post-séance

Pour tenter de prendre en compte les problèmes soulevés précédemment et aussi parce que l'acteur n'a pas toujours conscience de ce qu'il fait, qu'il ne garde pas toujours la mémoire de ses faits et gestes (« nous ne savons pas constamment ce que nous faisons. Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action " allait de soi ", était " naturelle ", n'exigeait aucune explication » (Perrenoud, 1996, p. 182), nous avons choisi de faire

commenter à l'acteur les traces filmées de son activité en menant des entretiens d'autoconfrontation.

Ce type d'entretien a pour but de provoquer un commentaire a posteriori de son action par le professionnel, et d'avoir accès à d'autres types d'informations non disponibles dans l'enregistrement vidéoscopique. Cette méthodologie a pour origine l'analyse du travail et plus particulièrement les études menées par Yves Clot dans des champs professionnels autres que l'enseignement.

L'apport des travaux d'Yves Clot et de son équipe

Dans l'ouvrage *la fonction psychologique du travail*, Yves Clot (1999) plaide pour une analyse du travail qui « prend le parti de se confronter aux difficultés d'une activité scientifique conduite en " milieu ordinaire " » (Clot, 1999, p. 133). Suivant cette perspective, il nous est possible de pouvoir élaborer une connaissance de la professionnalité enseignante à partir de l'analyse du travail d'enseignants « ordinaires » dans des situations professionnelles « ordinaires », celles de leur travail dans le quotidien de la classe. Il insiste sur la place essentielle à accorder aux acteurs dans le processus de recherche. Ainsi, dans cette approche clinique de l'activité, « l'analyste du travail est précédé sur le " terrain " par ceux qui y vivent. Il y rencontre des sujets qui ont déjà dû comprendre et interpréter leur milieu de travail pour lui donner et parfois lui conserver un sens coûte que coûte» (*ibid.*, p. 134).

C'est à partir des acteurs, « ceux qui y vivent », que le chercheur va construire son analyse. Pour construire sa connaissance du travail des professionnels auxquels il s'intéresse, le chercheur doit travailler en prenant en compte ce que disent les professionnels de leur activité, des jugements qu'ils portent avec leurs mots, leurs expressions. Cela pose le problème du statut de ces propos dans une démarche scientifique, et pour Clot , « on peut employer sans réticence le mot d'analyse pour caractériser ces jugements. Non pas, bien sûr, qu'il faille tout simplement faire entrer *tels quels* ces points de vue dans l'activité scientifique que constitue l'analyse psychologique du travail. Mais ils sont l'énoncé particulièrement significatif de l'expertise " brute " qui doit servir de point de départ à cette analyse, quitte à ce que cette expertise générique change d'horizon en cours de route. On les prendra pour ce qu'ils sont : les " concepts quotidiens " qui organisent l'expérience du travail en question sous des descriptions subjectives formulées dans un vocabulaire souvent métaphorique» (*ibid.*, p. 134).

Poursuivant sa réflexion sur une clinique de l'activité, Y. Clot aborde la question du sens à donner à l'activité observée par un chercheur. Deux points sont particulièrement à prendre en considération. D'une part le risque d'une interprétation trop rapide : « l'expérience montre qu'il ne faut pas se presser de donner une signification à des situations qui supportent mal les interprétations univoques. Des interprétations trop directes du discours des opérateurs peuvent, par exemple, rejeter dans le silence l'irréductible polyvalence et la polyphonie de l'activité réelle » (*ibid.*, p. 135).

D'autre part, Y. Clot insiste également sur le fait que «les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (*ibid.*, p. 139). Ainsi, ce qui fait qu'un enseignant agit de telle ou telle façon, dans sa classe, ne peut être directement saisi par une « simple » observation de la séance en train de se dérouler.

Pour prendre en compte ces considérations, il est nécessaire de pouvoir étayer le travail d'analyse et d'interprétation des situations de travail, sur ce que disent les acteurs de ce qu'ils font. Ce sont ces réflexions théoriques sur la notion d'activité qui constituent l'armature théorique de la méthode d'autoconfrontation

L'autoconfrontation simple

Dans un entretien d'autoconfrontation simple (Clot, 1999) la personne (un conducteur de train, un infirmier, un enseignant, un entraîneur …) est invitée, à partir de plusieurs épisodes choisis par le chercheur, à commenter et décrire la séquence qu'elle est en train de visionner. Cette méthode part du principe que l'activité doit être étudiée en situation quotidienne de travail. Dans cette perspective, si l'on s'intéresse au travail enseignant, c'est à partir des situations professionnelles dans les classes qu'il faut étudier l'activité enseignante.

La situation d'autoconfrontation ne cherche pas à « simuler » la situation ordinaire de travail mais à confronter la personne à une situation nouvelle dans laquelle elle est exposée à l'image de son propre travail. Ainsi, la situation d'autoconfrontation permet « artificiellement » de faire revivre la situation de travail. C'est une activité sur l'activité. Pour Y Clot, l'intérêt de cette méthode est de n'être, « ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet, l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. La " bonne " description c'est la re-description. Conduite en collaboration entre le chercheur et les travailleurs concernés, elle fournit souvent l'explication attendue » (*ibid.*, p. 137).

C’est donc un espace de dialogue avec un autre (le chercheur) ou avec une autre personne qui fait le même métier comme dans les autoconfrontations croisées.

Nous retenons que cette méthode d’entretien a pour but de provoquer un commentaire a posteriori de son action par l’acteur. C’est une méthode qui permet de pénétrer l’activité du sujet pour mieux la comprendre. Elle permet donc au chercheur d’avoir accès à d’autres types d’informations non disponibles dans l’enregistrement vidéoscopique.

L’utilisation de l’autocofrontation dans le champ des sciences de l’éducation

La méthode de l’entretien d’autoconfrontation a été mise en œuvre, dans le cadre de l’analyse du travail, dans des champs professionnels autres que l’enseignement. Deux articles (Gal-Petifaux & Saury, 2002 ; Goigoux, 2002), parus dans la Revue Française de Pédagogie, nous permettent d’aborder l’utilisation de cette méthode dans le champ des recherches en sciences de l’éducation. Ces deux publications présentent des méthodologies de recherche faisant appel à des entretiens d’autoconfrontation.

Dans l’article, *Analyse de l’agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d’anthropologie cognitive*, Gal-Petifaux et Saury proposent une analyse de pratiques d’enseignement en éducation physique et en sport. La méthodologie de cette enquête repose sur trois dispositifs : des enregistrements vidéoscopiques ; des enregistrements d’entretiens d’autoconfrontation ; des notes ethnographiques. Deux caractéristiques des entretiens tels qu’ils ont été réalisés peuvent être soulignées :

- ils sont « conduits *a posteriori* avec les acteurs » ;
- « confrontés aux enregistrements vidéo de leurs interventions, [les acteurs] sont invités à expliciter leur activité, à faire un récit à la première personne de leurs actions, communications, préoccupations, interprétations et sentiments» (Gal-Petifaux & Saury, 2002, p. 54).

Dans ce premier exemple, le chercheur attire l’attention de l’acteur sur des moments particuliers de sa pratique. Par des questions, il l’invite à commenter sa pratique relative à ces moments.

Dans son article, *Analyser l’activité d’enseignement de la lecture : une monographie*, Roland Goigoux, (2002), présente une méthode de recherche basée sur l’utilisation

d'entretiens d'autoconfrontation. Mais la façon dont sont menés ces entretiens diffère de celle présentée dans l'article précédent.

Dans le cadre de cette étude, l'enseignante de cours préparatoire est « incitée à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement » (Goigoux, 2002, p. 127). Goigoux souligne que si sa méthodologie s'inscrit dans les perspectives des travaux d'Yves Clot, elle s'en écarte malgré tout par le fait que « d'ordinaire, ce sont les chercheurs qui définissent la nature des problèmes à élucider ou les aspects de l'activité à commenter. Dans notre cas, c'est la maîtresse qui verbalise les éléments qui semblent importants » (*ibid.*, p. 127).

A partir de références communes aux travaux menés en psychologie ergonomique, et en analyse du travail, les chercheurs mobilisent, dans le champ des sciences de l'éducation, de façons différentes, la méthode de l'entretien d'autoconfrontation. La différence porte essentiellement sur la place accordée à l'acteur. Dans un cas il verbalise sa pratique à partir des propositions du chercheur qui a, au préalable, sélectionné des « moments » dans la situation de travail, ce qui oriente nécessairement l'entretien. Le chercheur sélectionne et exclut, selon des critères qui sont liés à son objet de recherche, des pans de l'activité enregistrée. Dans l'autre cas l'enseignant est libre de verbaliser les moments de son choix.

Dans tous les cas, pour le chercheur, les verbalisations des acteurs confrontés à leurs pratiques, constituent une source d'informations qui lui permet d'accéder à une compréhension et / ou une explicitation de l'activité de l'enseignant.

« La confrontation de la maîtresse à son propre discours et à son image […] nous a surtout permis de mieux comprendre ses intentions et les raisons qui la poussaient à agir comme elle le faisait » (*ibid.*, p. 127).

C'est nourri de ces références que nous avons construit notre propre dispositif d'autoconfrontation. Dans notre cas, le chercheur sélectionne à l'avance des « épisodes » dans la séance enregistrée, à propos desquels il souhaite que l'enseignant s'exprime. De plus, la liberté est laissée à l'acteur de commenter tout autre « épisode » de sa séance, ce dont témoigne cet extrait.

Chercheur : je vous propose de passer à des moments particuliers de votre séance, que j'ai sélectionnés, si vous voulez en présenter ou en commenter d'autres, vous êtes libre, d'accord ? Vous annoncez à vos élèves un travail en groupe, alors pouvez-vous commenter ce moment, me dire, ce qui fait que vous proposez ce travail à vos élèves et qu'attendez-vous de vos élèves ?

Enseignante : Alors bon, j'ai réfléchi et j'avais bien envie de faire une analyse de plusieurs documents pour atteindre les objectifs, euh de pays riches, pays pauvres, enfin, euh parce que ça me paraissait pertinent de traiter euh plusieurs points et donc j'ai choisi le travail par groupe afin que les élèves échangent entre eux, délibèrent, se mettent d'accord sur, ben déjà une analyse de documents puisque c'est une compétence mathématique, et grâce à tous ces types de documents.

Extrait entretien Melle Mat.

A partir d'un exemple, nous présentons la façon dont ces entretiens ont été conduits. Il nous permet aussi, de mettre en évidence l'intérêt de ces entretiens par rapport aux questions relatives à l'interprétation de ce qui se déroule lors d'une séance, et de l'inscription de celle-ci dans différentes temporalités des pratiques d'enseignement.

Une enseignante, dans une classe du cycle 3, débute une séance de géographie relative aux Départements et Territoires d'Outre-Mer (DOM-TOM). De nombreuses cartes, des textes, etc., sont affichés au tableau et la maîtresse demande aux élèves d'identifier les documents.

Enseignante **:** Jessica
Elève : La Guadeloupe, la Martinique
Enseignante **:** Alors ça tu reconnais les représentations qu'il y a sur les documents, mais de quels types de documents s'agit-il ?
Elève : Euh.
Enseignante **:** Oui effectivement tu reconnais la Guadeloupe et la Martinique, on a déjà travaillé. Comment s'appellent ces documents ?

Extrait séance Mme Sou.

A la seule vue de cet extrait on comprend qu'il est question de la Guadeloupe et de la Martinique ; qu'il est demandé aux élèves d'identifier la nature des documents et que la maîtresse fait allusion à un travail qui a déjà été fait. La séance s'inscrit donc dans une continuité (information relative au problème de la temporalité), mais quel est ce travail auquel elle fait allusion et dont les élèves doivent se souvenir ?

L'extrait de l'entretien relatif à ce début de séance nous permet d'obtenir des éléments de réponses.

Chercheur : je voulais vous demander à propos de votre séance sur les DOM TOM si vous pouviez me dire comment vous êtes arrivée à cette séance depuis la première idée que vous en avez eue jusqu'à sa réalisation
Enseignante : Alors l'idée des DOM TOM vient d'un travail d'écriture qui s'est passé dans la classe où le héros de notre petite histoire va partir de la Guadeloupe, et il part de la Guadeloupe parce que j'ai des enfants, une famille originaire de la Guadeloupe donc on est, donc on a, donc ils ont proposé la Guadeloupe.

Extrait entretien Mme Sou.

Dans ce que dit l'enseignante lors de la séance : *« on a déjà travaillé »* renvoie à un travail d'écriture effectué dans une autre discipline. A l'origine de ce travail d'écriture et

donc aussi de la séance de géographie, le fait d'avoir dans la classe des enfants originaires de la Guadeloupe. Sans ces informations livrées par l'enseignante, le chercheur en serait réduit à des supputations.

Toujours à propos de la même séance, on constate que de nombreux documents sont affichés au tableau. Le chercheur invite l'enseignante à commenter ce passage.

Chercheur : Vous avez de nombreux documents affichés au tableau et vous demandez à un élève : « de quels types de document s'agit-il ? » Alors qu'est-ce qui fait que vous débutez votre séance de cette façon ?
Enseignante : Je débute toujours la séance avec une euh, du vocabulaire, lié, énormément de vocabulaire lié à la matière, discipline, donc en géographie, on étudie toujours des documents et la nature de ces documents, […],je commence toujours une séquence d'éveil par 10-12 minutes de vocabulaire, parce que la répétition, c'est par la répétition que ça rentre hein, systématiquement, et parce que j'ai aussi 3 niveaux, donc moi mes CE2 ils baignent, c'est-à-dire que je vais pas avoir la même exigence de niveau du vocabulaire, mais je m'aperçois que quand ils arrivent en CM2, je veux dire que le vocabulaire il est acquis et puis il est naturel hein, parce que c'est un travail de 3 ans. Extrait entretien Mme Sou.

Ainsi ce qui se joue à ce moment dans cette séance, n'est que la répétition d'un temps d'apprentissage très formalisé et systématisé : « Je débute toujours la séance » qui se répète à la fois dans les différentes matières, mais aussi dans une durée beaucoup plus longue, puisque l'enseignante travaille sur les trois années que dure ce cycle : « c'est un travail de 3 ans ». Un peu plus loin dans l'entretien elle situe l'importance de ces apprentissages méthodologiques (dans ce cas, être capable d'identifier la nature d'un document) dans une perspective plus lointaine qui est celle de la poursuite de la scolarité au collège.

3. Présentation du dispositif de production des données

3.1 L'enregistrement vidéoscopique des séances

Avant l'enregistrement

Une fois toutes les autorisations nécessaires obtenues, il est nécessaire de choisir le moment de l'enregistrement. Les dates des enregistrements ont été fixées en concertation avec les enseignants. Il était nécessaire de tenir compte de leurs différentes contraintes professionnelles : emploi du temps, programmation, présence d'intervenants extérieurs, etc. Il nous est arrivé de reporter des dates d'enregistrement pour tenir compte d'imprévus : grève, problèmes de ramassage scolaire, réunions.

Nous avons choisi d'être présent pendant une demi-journée dans la classe. Même si notre étude ne porte que sur des séances de géographie, nous avons pensé que cela perturberait moins les élèves. Ceux-ci et aussi l'enseignant pouvaient s'habituer à la présence de la caméra et de l'observateur au fond de la classe.

Nous n'avons pas demandé aux enseignants de travailler sur un thème particulier du programme de géographie. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui nous ont dit qu'il faisait, tel jour, de la géographie. Cet élément est important pour nous. En effet, en demandant une séance de géographie sur un thème particulier nous risquions de voir l'enseignant chercher à se couler dans un moule, ou de le mettre en difficulté. Ces perspectives ne s'inscrivent pas dans notre recherche qui s'intéresse à « ce que font les enseignants quand ils disent qu'ils font de la géographie avec leurs élèves ».

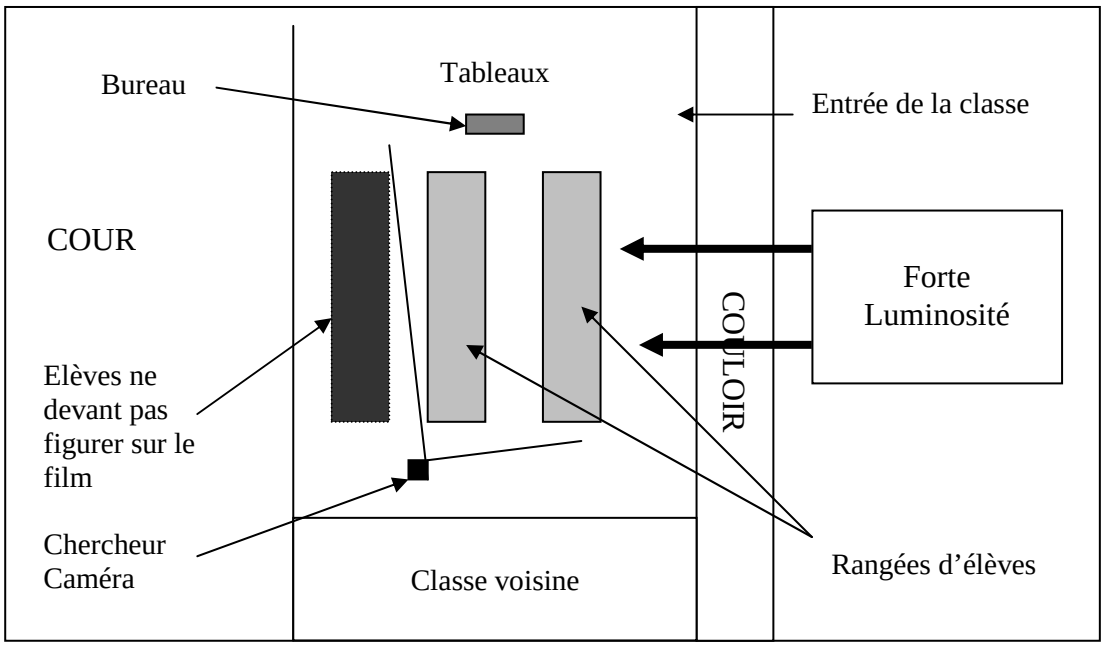
Remarquons que lorsque nous avons formulé notre demande d'une séance de géographie, sans plus de précisions, plusieurs enseignants nous ont demandé si cette séance devait être « comme pour une inspection ». Une telle remarque nous laisse penser que l'activité professionnelle telle que l'avons enregistrée s'approche de l'activité professionnelle « ordinaire », qui diffère de celle « pour l'inspection ». Nous avons bien insisté pour que cette demi-journée soit « habituelle », c'est-à-dire que nous avons demandé à l'enseignant de procéder comme pour les autres jours. En particulier de ne pas changer l'emploi du temps et les habitudes de travail.

Conditions de réalisation des enregistrements vidéoscopiques

Le jour prévu pour l'enregistrement, il est nécessaire d'arriver en avance, cela permet de revoir l'enseignant, de s'assurer qu'il n'y a pas de problèmes qui pourraient nuire au bon déroulement de l'enregistrement, d'installer le matériel, et enfin de procéder à quelques essais.

Pour les neuf enregistrements, nous avons conservé le même dispositif. Le caméscope est installé sur un pied au fond de la classe. L'enseignant est équipé d'un micro-cravate émetteur sans fil. Le récepteur était branché au caméscope, permettant ainsi un enregistrement du son de bonne qualité, sauf pour les paroles des élèves situés loin de l'enseignant. Nous donnons, ici, à titre d'exemple la disposition d'une salle, celle de Mr Rom., lors de l'enregistrement d'une séance de géographie (voir schéma suivant).

Organisation de la classe de M. Rom



Les élèves pour lesquels nous n'avions pas l'autorisation de filmer étaient placés par l'enseignant hors du champ du caméscope. C'est la seule modification de l'organisation de la classe qui soit liée à l'enregistrement.

Nous avons dans la mesure du possible privilégié les prises de vue en plan large. Toutefois, en raison du manque de recul, nous n'avons pu filmer toute la classe. Nous avons été amenés à suivre les déplacements de l'enseignant, à faire des zooms sur des éléments particuliers, par exemple lorsque l'enseignant écrivait au tableau ou donnait des explications en situant sur une carte ou une frise chronologique etc. Ces décisions qu'il faut prendre pendant l'enregistrement, justifient la présence permanente du chercheur dans la classe.

Une fois l'enregistrement réalisé, une copie de la cassette était remise à l'enseignant. Il devait la regarder avant la date convenue pour la réalisation de l'entretien d'auto-confrontation.

3.2 Les entretiens post-séance

Dans les neuf cas, ils se sont déroulés une quinzaine de jours après la réalisation du « film » dans une salle de l'école où exerce l'enseignant. Le délai entre l'enregistrement et la réalisation de l'entretien prend en compte la nécessité pour le chercheur de préparer

l’entretien (sauvegarder les enregistrements ; visionner les cassettes ; sélectionner les « épisodes »). Une nouvelle fois des contraintes professionnelles (par exemple départ en stage de formation continue) ou personnelles nous ont contraint à dépasser la quinzaine de jours que nous nous étions fixée comme délai. Le choix de mener les entretiens dans l’école a été dicté par la volonté de rester avec l’enseignant dans son contexte professionnel. Il était demandé à l’enseignant de visionner la cassette avant l’entretien pour se remémorer la séance.

Les neufs entretiens se sont déroulés selon le protocole suivant et ont tous été enregistrés:

Une première phase précède la réalisation de l’entretien. Cette phase est mise à profit pour réaliser une copie de l’enregistrement vidéoscopique de la séance. Ce double est remis à l'enseignant filmé. L'objectif est qu'il puisse regarder la cassette peu de temps avant l'entretien.

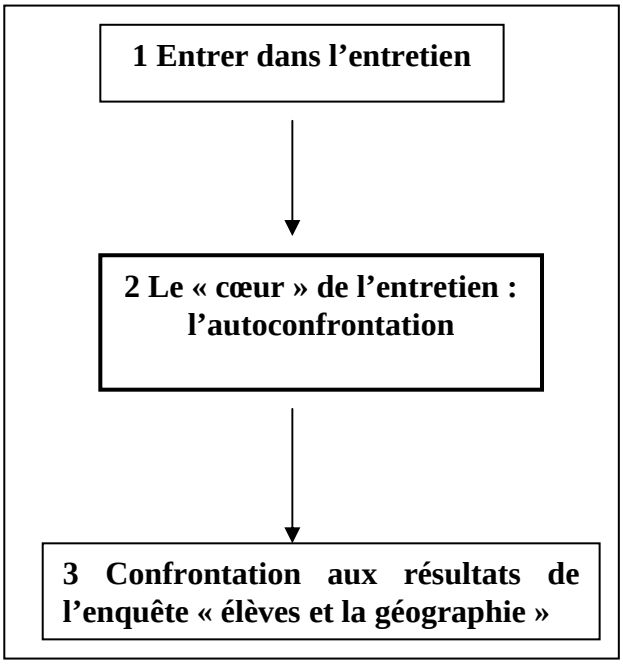
Le chercheur sélectionne des épisodes qui, par rapport aux questions de recherche, semblent particulièrement significatifs. Deux types de critères ont été mobilisés pour déterminer quels épisodes allaient être soumis à l’enseignant. D’une part, des critères liés à la didactique de la géographie. Par exemple, la décision prise par l’enseignant de distribuer un fond de carte et de le faire compléter par les élèves est spécifique à l’enseignement de la géographie. La présence d’une telle décision, dans une séance de géographie, constitue, pour le chercheur, un critère pertinent pour déterminer un « épisode ». D’autre part, des critères liés au déroulement de la séance, par exemple lorsqu’un enseignant décide de passer d’une phase de travail individuel à une phase collective, ou de donner la parole à deux élèves exprimant des points de vue contradictoires. Ce sont autant de décisions qui marquent des inflexions dans le cours de la séance et pour lesquels le choix de ce type d’épisode nous a paru, là aussi, pertinent. Pour limiter la durée de l’entretien à une heure maximum, il a été décidé de restreindre le nombre d’épisodes retenus pour une séance.

L’entretien

Avant de débuter l’entretien (grille d’entretien, Annexe 7) et son enregistrement, nous avons toujours pris le temps d’une discussion informelle avec l’enseignant. Ensuite, trois phases, d’une durée inégale, structurent nos entretiens La première partie est générale, elle a, entre autres, comme fonction de permettre à l’enseignant de rentrer dans l’entretien. Le seconde est constituée par l’autoconfrontation proprement dite. Dans un troisième

temps l'enseignant est confronté aux résultats de notre enquête, « les élèves de cycle 3 et la géographie ». Sur le schéma suivant nous présentons les trois phases qui structurent les entretiens réalisés.

Les trois phases de l'entretien post-séance



- Entrer dans l'entretien :

La première partie porte sur la séance dans sa globalité. Trois axes de questionnement organisent ce premier temps de l'entretien. Ils ne sont pas nécessairement abordés toujours dans le même ordre, et nous nous sommes autorisé des retours, ou une insistance sur certains points en fonction des propos de l'enseignant.

Première question: Votre séance est intitulée : ….., pouvez-vous me dire comment vous êtes arrivée à cette séance, depuis la première idée que vous en avez eu, jusqu'à sa réalisation?

Quelques relances possibles :

Lorsque vous avez préparé cette séance à quoi pensiez-vous en priorité ?

Quels étaient vos objectifs ? Pouvez-vous me dire ce qui est le plus important pour vous ? Classer vos objectifs ?

De quelles ressources vous êtes vous servis pour préparer cette séance? Quels savoirs, quelles connaissances avez-vous utilisés?

Deux aspects de la pratique de l'enseignant sont particulièrement attendus : ce qu'il va dire de ses objectifs en termes d'apprentissages (géographiques ou non géographiques) et tout ce qu'il peut dire de ce qu'il mobilise pour préparer cette séance.

Seconde question : Qu'est-ce qui a précédé cette séance, qu'avez-vous fait ensuite ? Elle à comme objectif de solliciter chez l'enseignant des propos qui nous permettent de situer la séance enregistrée dans différentes temporalités, soit en amont de la séance, soit en aval.

Troisième question : Pour vous, cette séance est-elle réussie ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? Cette question vise à faire produire par l'enseignant un discours relatif à l'évaluation qu'il fait de sa séance. Il nous importe de savoir quels sont les critères qu'un enseignant mobilise pour estimer qu'une séance est réussie ou non : la participation des élèves ; les savoirs mis en jeu dans cette séance ; l'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves ; etc.? C'est peut-être à partir de ces éléments que l'enseignant va valider ou non sa pratique en géographie, forger son expérience professionnelle.

- Le « cœur de l'entretien » :

Après avoir proposé à l'enseignant de commenter tout épisode de son choix relatif à la séance enregistrée, nous soumettons à son commentaire les épisodes que nous avons au préalable sélectionnés.

Chaque « épisode » est soumis au protocole suivant:

L'enseignant et le chercheur regardent ensemble l'épisode sélectionné ; le praticien est invité, par une question du chercheur, à produire un discours relatif à la situation professionnelle qu'il voit à l'écran. Si nécessaire, pour que l'enseignant se remémore bien l'épisode, il est possible de visionner une seconde fois le passage, de faire des retours en arrière…sans le son (pour faciliter l'enregistrement des propos de l'enseignant).

A partir des problèmes professionnels identifiés par le chercheur dans le passage « auto-confronté » des questions plus générales, élargissant à d'autres situations, peuvent être posées à l'enseignant.

L'exemple suivant illustre la façon dont nous avons mené l'entretien. Nous avons laissé les premiers propos tenus par l'enseignant. Le chercheur et l'enseignant sont installés face à la télévision, un petit magnétophone enregistre les échanges.

L'invitation à commenter un épisode :

Chercheur : Voilà, c'est le moment où vous dites « je voudrais savoir ce que vous pourriez me dire par rapport au climat » alors qu'est-ce qui fait que vous débutez votre séance comme cela?
Enseignant : Ben ce qui fait que, c'est la première fois qu'on travaille sur le climat avec eux, et que moi ce qui m'intéresse, c'est de savoir déjà quels sont déjà leurs acquis là-dessus, sachant qu'ils sont en CM2 et qu'ils en ont certainement parlé avant. Extrait entretien M. Fran.

Une relance plus générale :

Compte tenu de l'observation de l'épisode soumis au commentaire et de ce que dit l'enseignant lors de l'entretien, nous pensions que l'enseignant allait aborder le thème des représentations sociales qu'ont les élèves en géographie. Concept qu'il aurait pu s'approprier, notamment, par des lectures en didactique de la géographie.

Chercheur: Cette façon de procéder, vous la tirez d'où, d'où vient cette idée de commencer comme ça une séance en demandant aux élèves « que savez-vous ? »
Enseignant : Alors c'est pareil, c'est une question de bon sens, je fais comme ça, d'où ça vient, j'ai pas le livre du maître qui me dit, c'est une pratique de classe qui, ça je peux le faire en géographie mais je le ferai dans d'autres domaines. Extrait entretien M. Fran.

- Confrontation aux résultats de l'enquête « élèves et la géographie » :

Au cours de la phase précédente les enseignants ont pu s'exprimer sur l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Dans cette troisième et dernière phase de l'entretien, nous avons soumis à la lecture des enseignants les résultats synthétisés de notre enquête « Des élèves de cycle 3 et la géographie ». Ils ont été ainsi confrontés à ce que disent des élèves de cycle 3 de l'enseignement de la géographie, de ce qu'ils ont appris, des finalités de la géographie.

Pour accéder à l'activité réalisée (Y. Clot) par un enseignant lors d'une situation d'enseignement-apprentissage, nous avons choisi, en cohérence avec notre cadre théorique, de procéder à des enregistrements vidéoscopiques de séances de géographie à l'école élémentaire. A ces enregistrements, de façon à donner au professionnel la possibilité de s'exprimer sur son activité, et au chercheur de mieux comprendre le sens des actes professionnels saisis par l'enregistrement, nous avons adjoint des entretiens post-séance élaborés dans le cadre de la méthode de l'autoconfrontation.

Chapitre 11 Présentation de l'échantillon et du corpus de données

1 Constitution et composition de notre échantillon

1.1 La constitution de l'échantillon : du souhaitable au possible

La constitution d'un échantillon est une étape importante dans le processus de recherche. De sa constitution dépend en partie la qualité des données à partir desquelles le chercheur va travailler. Dans la mesure où notre travail de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et compréhensive, et vise une analyse fine du processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires disciplinaires, nous devions nous limiter à un nombre relativement restreint d'enseignants.

Toutefois, il fallait déterminer les critères qui allaient guider notre choix. Un écueil se présentait alors : celui du nombre de critères. En effet, un nombre trop important de critères de choix des enseignants risquait de nous contraindre à de longues et incertaines recherches d'enseignants répondant à toutes nos exigences.

Centrée sur la question des savoirs enseignés dans les pratiques enseignantes, dans un champ disciplinaire spécifique, celui de la géographie, notre recherche impliquait que les enseignants répondent au moins à deux premiers critères. D'une part, qu'ils exercent obligatoirement au cycle 3 de l'école élémentaire. En effet, c'est seulement à partir de ce cycle que les enseignements sont structurés en champs disciplinaires. D'autre part, sans en faire un paramètre déterminant de notre recherche, nous souhaitions pouvoir évaluer la manière dont la formation universitaire spécialisée dans une discipline influait éventuellement sur les pratiques professionnelles d'un enseignant lorsqu'il enseigne cette discipline. Autrement dit, observe-t-on des différences, caractérisables d'un point de vue didactique, entre une séance de géographie, conçue et réalisée par un enseignant formé, au niveau universitaire à la géographie, et une séance conçue et réalisée par un enseignant qui n'aurait pas eu cette formation. De ce fait, quelques enseignants devaient avoir suivi des études universitaires d'histoire et/ou de géographie. Pour les autres il n'y avait pas d'exigences précises quant à leur parcours antérieur.

La situation géographique de l'établissement d'exercice (urbain ; rural ; etc.), la taille de l'établissement et son classement (Z.E.P[19] ou non Z.E.P) ont été retenus comme critères de sélection. Notre objectif était d'obtenir une assez grande diversité de situations professionnelles.

Le profil de la classe pouvait constituer un autre critère de choix. La question des savoirs enseignés en jeu dans les pratiques d'enseignement ne se pose peut-être pas dans les mêmes termes, selon que l'enseignant est confronté à une classe qui présente de fortes hétérogénéités, une « classe difficile », ou qu'il travaille avec une classe de « bons élèves ». Il était malgré tout difficile de le poser comme une exigence *a priori*, notamment en raison du temps à passer auprès de chaque enseignant sollicité pour recueillir des informations sur le profil de leur classe, pour aller au-delà d'un jugement rapide du type : « c'est une bonne classe », ou « ils sont difficiles ». Le profil des élèves de la classe n'a donc pas été retenu comme critère de choix des enseignants.

Les travaux d'Huberman (Huberman, 1989), sur le « cycle de vie professionnelle des enseignants », ont aussi guidé notre choix. Ils mettent en évidence le fait qu'au cours de leur carrière, les enseignants passent par plusieurs phases.

L'entrée dans la carrière est définie comme un temps de découverte, mais aussi de confrontation au réel :

« L'aspect " survie " traduit ce que l'on appelle le « choc du réel », la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle: le tâtonnement continuel, la préoccupation de soi-même (" Est-ce que je fais le poids? "), le décalage ente les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, la fragmentation du travail etc. […]. L'aspect " découverte " traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, l'aspect grisant d'être enfin en situation de responsabilité etc. ... » (Huberman, 1989, p. 14).

On peut penser que durant cette phase les pratiques professionnelles ne sont pas stabilisées, elles sont peut être également très perméables à différentes influences : celles des premiers collègues, du manuel qui rassure, de la formation professionnelle initiale, des textes officiels, etc.

Suit la phase de stabilisation qui s'exprime souvent par un sentiment accru de maîtrise :

[19] Z.E.P : Zone d'Education Prioritaire

« Dans la littérature “ classique ” du cycle de vie humain, la phase d’exploration débouche sur ce qui peut être appelé “ engagement définitif ” ou “ stabilisation ” “ prise de responsabilité ”. Dans les études les plus récentes, cette phase est présentée comme un moment de “ transition ” entre deux étapes distinctes de la vie.[…]. Dans le cas des enseignants qui ont mal vécu la préparation pédagogique (école normale, études pédagogiques), l’aspect de “ libération ” et “ d’affirmation ” est encore plus prononcé, parfois même assez violent » (*ibid.*, p. 15).

A partir de la phase de stabilisation, les parcours individuels divergent, l’enseignant entre dans une « phase de diversification », ou dans une phase de « remise en question » :

« Pendant cette phase [de diversification], l’enseignant est à la recherche de nouvelles stimulations, de nouvelles idées, de nouveaux engagements, de nouveaux défis. Il ressent le besoin de s’engager dans des projets d’une certaine signification et envergure ; il cherche à mobiliser ce sentiment nouvellement acquis d’efficacité et de compétence » (Cooper,1982, cité par Huberman 1989, p. 17).

Cette remise en question peut venir d’un léger sentiment de routine générant, chez certains, la mise en place d’activités novatrices ; chez d’autres enseignants, il n’y a pas de passage à une activité novatrice particulière. C’est, d’une certaine façon, un temps de bilan.

Huberman distingue ensuite d’autres étapes : la « sérénité et distance affective **»** qui est selon lui, un « état d’âme » vers 45-55 ans, qui se traduit par une baisse du niveau d’ambition, une baisse du niveau d’investissement et une hausse de la confiance et de la sérénité.

Vient ensuite le temps du « conservatisme et des plaintes **»,** pour lequel Huberman insiste sur la nécessité de prendre en compte l’histoire personnelle des enseignants, et leur environnement professionnel. Certains jeunes enseignants peuvent être « conservateurs », ce n’est donc pas toujours une question d’âge.

Enfin « le désengagement », est une phase qui prolonge celle de la « sérénité » ou du « conservatisme » et représente une forme de repli sur soi, et d’indifférence aux événements extérieurs. Huberman note par ailleurs que ces étapes ne s’enchaînent pas obligatoirement de façon linéaire.

Malgré tout, on peut penser que selon les phases de la carrière professionnelle que traversent les enseignants, les pratiques professionnelles ne sont pas identiques. C’est la

raison pour laquelle nous nous sommes efforcés de trouver des enseignants ayant des anciennetés professionnelles très diverses.

Notre échantillon se devait donc d'être composé par des enseignants, dont quelques uns avaient une formation universitaire en géographie ou avaient suivi un enseignement universitaire en histoire et/ou en géographie, à des moments différents de leur carrière professionnelle et exerçant dans divers contextes professionnels au cycle 3.

1.2 Une démarche basée sur le volontariat des enseignants

Notre parti pris de travailler sur les « pratiques ordinaires » d'enseignants « ordinaires »[20], nous a conduit à exclure de notre échantillon les PEIMF[21] ; enseignants qu'il aurait été relativement plus aisé de contacter et de faire participer à notre recherche en raison de leur statut qui leur accorde, notamment, une décharge horaire. Cette catégorie d'enseignants éliminée, il nous fallait trouver des enseignants volontaires qui, sans compensations horaires ou financières, allaient accepter de participer à une recherche, en accueillant un chercheur dans leur classe et en lui accordant du temps en dehors de leur temps de travail.

Une première possibilité de contacter des enseignants était de profiter de moments durant lesquels ils pouvaient être présents à l'IUFM. Nous nous sommes rendus dans des journées de formation d'enseignants de cycle 3. Si la présentation de notre projet de recherche a toujours été bien accueillie, nous n'avons pas trouvé d'enseignants qui s'engageaient au moins pour une prise de contact plus approfondie. Le « manque de temps », « on n'enseigne pas la géographie », « j'aime pas la géographie. », ont été quelques uns des arguments avancés pour refuser.

Nous avons contacté des Inspecteurs de l'Education Nationale (I.E.N), qui, en tant que responsables des circonscriptions, connaissent bien les enseignants. Ce sont deux inspecteurs qui ont donné une suite favorable à notre demande de collaboration. Dans un premier cas l'inspecteur a envoyé une lettre à tous les enseignants de sa circonscription, ce qui nous a permis de prendre contact avec trois enseignants qui se sont alors déclarés intéressés. Dans le second cas, l'inspectrice nous a communiqué une liste de personnes

[20]Nous entendons par « ordinaire », un enseignant non engagé dans des programmes de recherche, sans contact particulier avec le monde de la recherche, de l'IUFM.
[21]PEIMF : Professeur des Ecoles Instituteurs Maître Formateur.

susceptibles, selon elle, d'accepter. Nous avons contacté individuellement, par téléphone, chaque enseignant figurant sur cette liste ; trois ont accepté de collaborer à notre recherche.

C'est en allant directement présenter notre projet et solliciter les enseignants dans des écoles, en utilisant des relations personnelles, que nous avons pu compléter notre échantillon. Trois autres enseignants se sont déclarés intéressés et ont bien voulu consacrer une partie de leur temps à cette recherche.

Il apparaît, par rapport au nombre d'enseignants contactés, un faible retour positif par rapport à notre demande de collaboration. D'autres chercheurs appuyant leur travaux sur des méthodologies de recherche faisant appel à des enseignants « ordinaires » et volontaires ont également été confrontés à ces difficultés. Ainsi, par exemple, pour sa thèse portant sur l'enseignement du thème de la ville au cycle 3 de l'école primaire, Anne Bouchut a du solliciter, seulement pour des entretiens, plus de 45 enseignants pour obtenir neuf volontaires (Bouchut, 2002).

Derrière ces refus, et au-delà des problèmes de temps, se cache très probablement la crainte d'un regard extérieur sur sa pratique. Un sentiment de ne pas être compétent dans cette discipline, la crainte de donner une mauvaise image de soi, sont autant d'éléments qui peuvent expliquer que des enseignants acceptent très difficilement la présence d'un observateur dans la classe. Par exemple, cette enseignante qui accepte de collaborer à la recherche à condition d'apparaître le moins possible sur la vidéo de l'enregistrement. Le fait de filmer est un facteur supplémentaire de refus chez les enseignants comme en témoigne cet enseignant qui, avait accepté dans un premier temps, croyant qu'il s'agissait d'une observation. Et qui s'est ensuite rétracté, lorsque nous lui avons dit qu'il y aurait un enregistrement vidéoscopique de sa séance.

Ainsi, si peu à peu les enseignants s'habituent à travailler avec des intervenants extérieurs, il semble bien qu'ils éprouvent toujours des difficultés à travailler sous le regard d'un autre. Il faut dire qu'en France, lorsqu'un enseignant reçoit un observateur dans sa classe, c'est souvent lors d'une inspection et que, de ce fait, « être observé » est associé à « être jugé ».

C'est toujours par un contact direct, même si nous avions obtenu des accords de principe par téléphone, que nous avons concrétisé l'engagement de ces neuf enseignants dans notre recherche. Avec chacun d'entre eux, nous avons eu une discussion souvent

assez longue. Au cours de ces échanges, nous avons présenté notre travail, notre posture de chercheur, et bien insisté sur le fait que nous n'étions pas là pour évaluer leurs pratiques professionnelles dans une discipline, mais pour chercher à les décrire et à les comprendre dans le quotidien de leur travail. Il est intéressant de noter que plusieurs enseignants nous ont alors dit qu'ils feraient une séance de géographie « comme d'habitude », et non une « séance modèle ».Très certainement celle qu'ils auraient mise en œuvre face à un inspecteur.

Dans l'intérêt ce type de recherches, qui se construit à partir du bon vouloir d'enseignants, la phase de prise de contact entre l'enseignant et le chercheur est importante. Tout en gardant une certaine distance le chercheur doit alors créer de l'empathie. Une relation de confiance doit être instaurée dans ce genre de travail. Nous nous sommes, par exemple, engagés vis à vis des enseignants volontaires à utiliser les enregistrements vidéo et audio exclusivement dans le cadre de notre travail de recherche.

Aussi, entre le souhaitable qui nous a conduit à déterminer des critères de choix en cherchant à constituer un échantillon des plus variés, et ce qu'il a été possible de réaliser, un écart s'est créé. Faute de pouvoir choisir dans un large panel d'enseignants, nous avons construit notre recherche à partir de ceux et celles qui ont accepté de collaborer.

Les difficultés à trouver des enseignants volontaires, qui enseignent la géographie dans leur classe et qui acceptent bénévolement d'être filmés et de consacrer une partie de leur temps à la recherche, nous ont contraint à travailler à partir d'un « échantillon de convenance »[22] (Maubant, Lenoir, Routhier, Auraujo Oliveira, Lisée & Hassani, 2005). C'est cet échantillon constitué, de neuf enseignants que nous présentons maintenant.

1.3 Composition et présentation de l'échantillon d'étude

Ce sont donc quatre hommes et cinq femmes qui ont accepté de participer à ce travail de recherche. Le tableau ci-dessous rend compte de façon synthétique de la composition de notre corpus.

[22] Dans trois circonscription (découpage administratif pour l'école primaire) les enseignants ont été sollicités par différents canaux. Ce sont, finalement, neuf enseignants travaillant au cycle 3 qui ont accepté de participer à notre recherche.

Les neuf enseignants de l'échantillon d'étude

Enseignants	Ancienneté dans la fonction	Ancienneté au cycle 3	Classes	Effectif de la classe
Mme Har.	25 ans	6 ans	CM1/CM2	4 + 18
Mme Jou.	37 ans	30 ans	CM2	22
Mme Liv.	28 ans	15 ans	CE2/CM1	7 + 15
Melle Mat.	3 ans	2 ans	CM2	24
Mme Sou.	11 ans	6 ans	CE2/CM1/CM2	9 + 4 + 6
M. Dej.	32 ans	21 ans	CM1/CM2	15 + 16
M. Fran.	25 ans	2 ans	CM2	16
M. Rom.	1 an	1 an	CM2	25
M. Thi.	25 ans	1 an	CM2	21

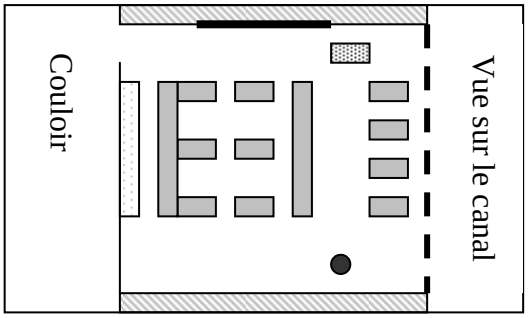
Nous présentons de façon plus précise ces neuf enseignants et leur contexte professionnel d'exercice. Pour chaque cas, nous avons schématisé l'espace classe dans lequel nous avons procédé à l'enregistrement des séances de géographie, et indiqué l'emplacement du caméscope et du chercheur.

Mme Har.

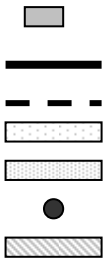
Mme Har. est titulaire d'un baccalauréat économique. Elle a effectué sa formation professionnelle à l'Ecole Normale.

Depuis qu'elle enseigne, Mme Har. n'a pas suivi de stage de formation continue en histoire ou en géographie. Elle est devenue directrice et assure la direction de cette école périurbaine. Elle exerce au cycle 3 depuis 6 ans. Elle a en charge cette année un cours double CM1/CM2.

Organisation de la salle de classe de Mme Har.



Légende[23] :



Tables des élèves
Tableaux
Fenêtres
Etagères
Bureau
Caméra et chercheur
Autres salles

Pour cette enseignante expérimentée, la classe dont elle a la charge ne pose pas de problèmes particuliers

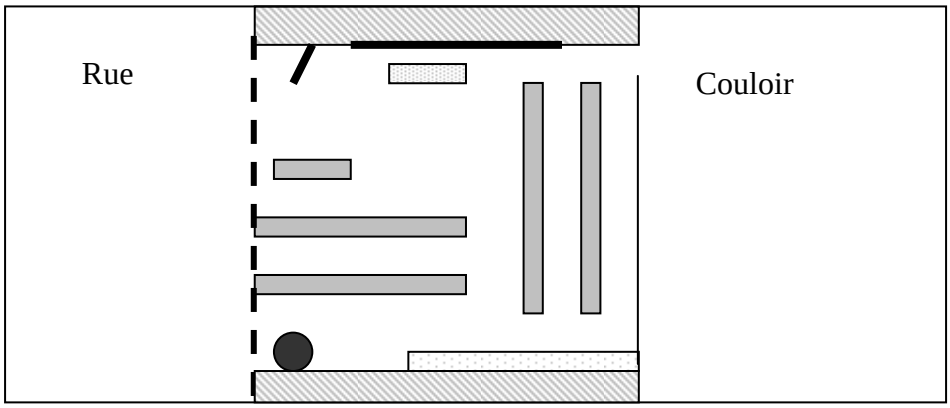
[23]La légende est identique pour tous les schémas.

Mme Jou.

Mme Jou. est titulaire d'un baccalauréat scientifique. Aussitôt après l'obtention de son diplôme, elle devient institutrice. Elle a alors en charge une classe à plusieurs niveaux. Elle n'a pas suivi de formation professionnelle à l'Ecole Normale. Pendant deux ans, elle a bénéficié d'une formation professionnelle qui se déroulait tous les jeudis. Durant ses trente sept années d'enseignement, elle n'a pas participé à un stage de formation continue en histoire ou en géographie.

L'école où enseigne Mme Jou. est située dans un quartier difficile et périphérique d'une grande agglomération. Elle est classée en Zone d'Education Prioritaire. Comme Mr Rom., cette enseignante doit faire face à une importante hétérogénéité des élèves qui constituent sa classe de CM2.

Organisation de la salle de classe de Mme Jou.



Compte tenu de son ancienneté dans la fonction d'enseignante et sur son poste au cycle 3, Mme Jou. peut-être qualifiée d'enseignante très expérimentée.

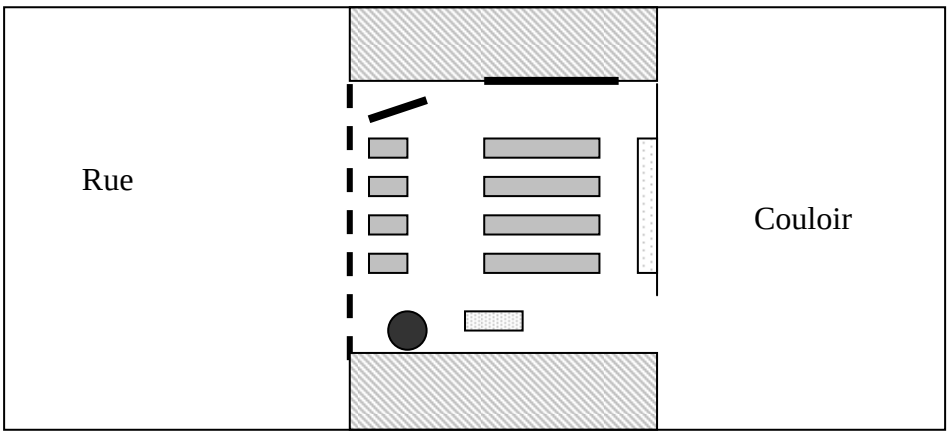
Mme Liv.

Mme Liv. est titulaire d'un baccalauréat littéraire. Après une licence en psychologie, elle obtient une maîtrise en lettres. Au cours de son parcours universitaire, elle suit quelques enseignements en histoire et en géographie. L'école dans laquelle enseigne Mme Liv. est située dans un quartier de maisons individuelles à la périphérie d'une grande ville.

Pour la séance que nous avons enregistrée, les élèves sont répartis en deux groupes, l'un travaillant sur les ordinateurs installés dans la classe (étagères sur le schéma ci-dessous), et l'autre dans une salle spécifique de l'autre côté du couloir. Cette disposition,

liée à la nécessité d'utiliser une salle spécialisée, oblige l'enseignante à effectuer de nombreux déplacements entre les deux salles.

Organisation de la classe de Mme Liv.



Mme Liv. enseigne depuis 15 années au cycle 3, les niveaux d'enseignement dont elle a la charge changent selon les années. Lors de l'enregistrement de cette séance, c'est un cours double CE2 / CM1 dont elle a la responsabilité.

Au cours de ses 28 années d'enseignement Mme Liv., n'a pas suivi de stage de formation continue en histoire ou en géographie. Elle a suivi, au cours de l'année scolaire précédente, une formation dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Cette enseignante peut être qualifiée d'expérimentée.

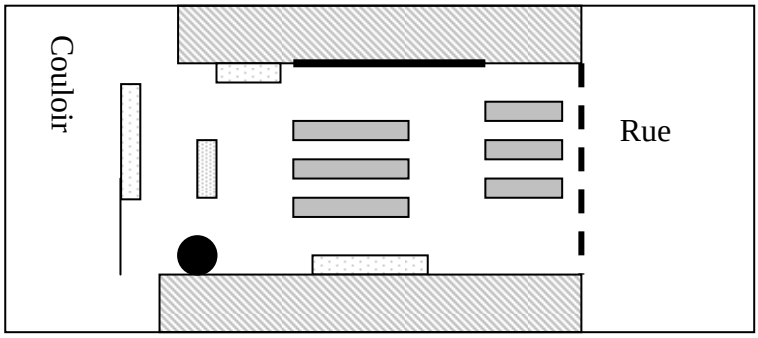
Melle Mat.

Melle Mat. est titulaire d'un baccalauréat scientifique. Son parcours universitaire passe par une formation en Institut Universitaire Technologique et un diplôme universitaire en logistique et transport. Elle a été recrutée sur la liste complémentaire du concours de recrutement de professeurs des écoles. Cela s'est traduit par une première expérience professionnelle d'enseignement « sur le terrain ». Au cours de cette année, elle a enseigné dans un cours double CE2 / CM1. Cette enseignante a ensuite bénéficié d'une année de formation professionnelle à l'IUFM.

Elle enseigne pour la deuxième année dans une école d'application[24]où elle complète le service d'un maître formateur. Les disciplines dont elle a la charge ont été décidées en concertation avec l'autre enseignant.

[24]Ecole où enseignent des maîtres formateurs.

Organisation de la salle de classe de Melle Mat.

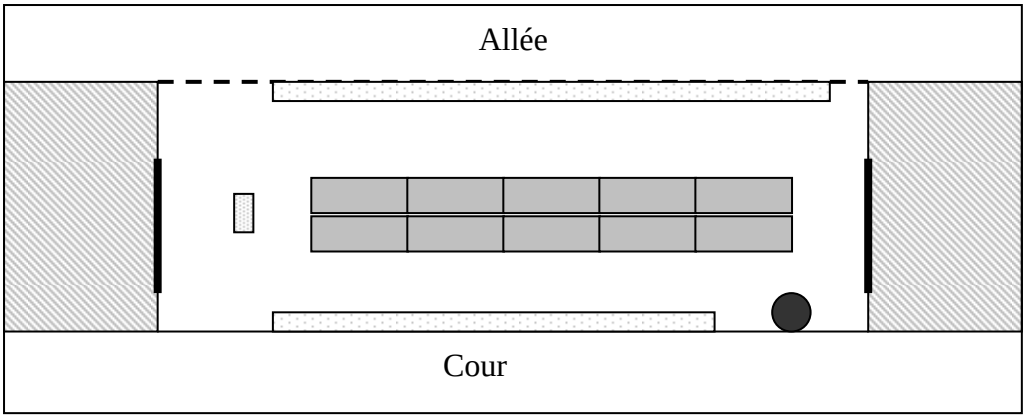


Melle Mat. est une enseignante débutante qui exerce dans un contexte professionnel qu'elle qualifie elle-même de privilégié. Elle estime travailler avec de « bons » élèves.

Mme Sou.

Mme Sou. est titulaire d'un baccalauréat scientifique et d'une maîtrise de biologie. Sa formation universitaire est de type scientifique. Après une première expérience professionnelle dans un organisme de gestion de retraites, elle réussit le concours de recrutement de professeurs des écoles en 1994. L'école où enseigne Mme Sou., est une petite école rurale. Deux classes composées de plusieurs cours constituent cette école primaire. La première classe comprend les élèves de C.P, CE1 (cycle 2). La seconde, celle de Mme Sou. est formée par le regroupement des élèves de CE2, CM1 et du CM2 (cycle 3).

Organisation de la salle de classe de Mme Sou.



Mme Sou. enseigne depuis 1995, d'abord à l'école maternelle, et ensuite à l'école primaire. Durant ces onze années d'enseignement, elle n'a pas participé à des stages de formation continue en histoire ou géographie. Hormis l'enseignement de l'histoire et de la

géographie durant ses études secondaires, on peut considérer que pour cette enseignante, la connaissance scientifique qu'elle a de ces disciplines, et plus particulièrement de la géographie, sont celles liées, en grande partie, à sa formation professionnelle initiale effectuée à l'IUFM.

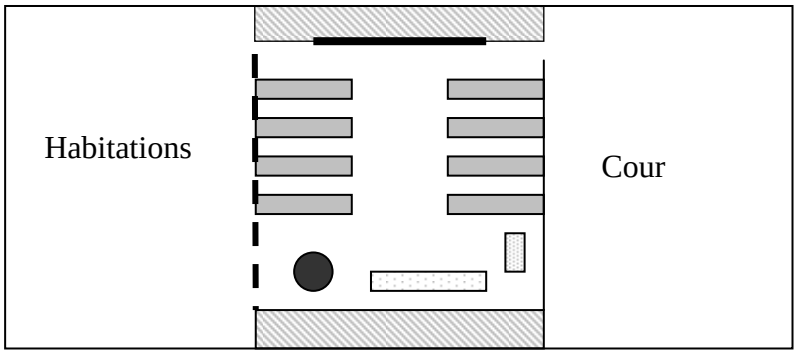
Pour cette enseignante, le groupe d'élèves dont elle a la responsabilité est agréable. Seul un élève pose des problèmes en termes de discipline et d'apprentissages scolaires. Il est pris en charge par un psychologue scolaire.

Après six années passées au cycle 3 et avec des classes à plusieurs niveaux, on peut qualifier cette enseignante, qui est aussi directrice de l'école, d'expérimentée.

M. Dej.

M. Dej. est titulaire d'un baccalauréat économique. Pendant une année, il a exercé la fonction d'instituteur remplaçant. Il a ensuite suivi sa formation professionnelle à l'Ecole Normale. Au cours de sa carrière, il a suivi un stage de formation continue en géographie, « il y a quinze ans ». Il exerce dans une école périurbaine. Selon lui, la classe de CM1/CM2 dont il a la charge est une classe difficile, d'une part en raison du nombre élevé d'élèves pour un cours double (31 élèves) ; et, d'autre part, du fait de la présence de plusieurs élèves agités.

Organisation de la classe de M. Dej.

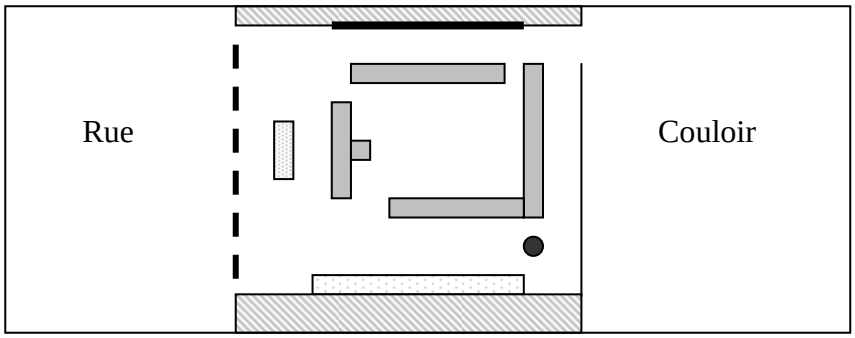


De par son ancienneté dans la fonction, mais aussi dans son poste d'enseignant en cycle3, M. Dej. est un enseignant très expérimenté.

M. Fran.

M. Fran. est titulaire d'un baccalauréat scientifique. C'est à l'Ecole Normale qu'il effectue sa formation professionnelle.

Organisation de la classe de M. Fran.



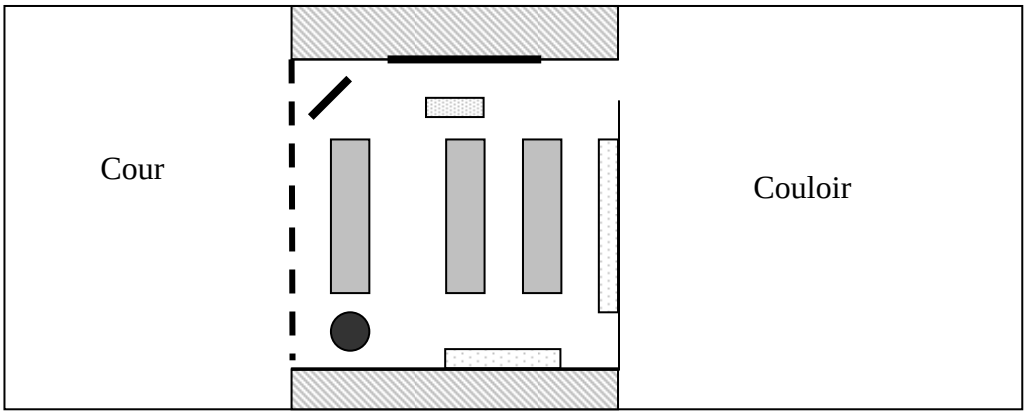
Sa carrière professionnelle en tant qu'enseignant a connu des interruptions. M. Fran. a travaillé à l'étranger dans le secteur de la culture. Il est le directeur d'une école, classée en Z.E.P, située dans un quartier difficile d'une grande agglomération.

Si, du point de vue de son ancienneté dans la fonction Mr Fran. est un enseignant expérimenté, en ce qui concerne l'enseignement au cycle 3, son expérience professionnelle est beaucoup plus limitée.

M. Rom.

M. Rom. est titulaire d'un baccalauréat littéraire et d'une licence d'histoire. Au cours de sa formation universitaire, il a également suivi des enseignements de géographie.

Organisation de la salle de classe de M. Rom.



Après sa formation professionnelle à l'IUFM, cette année scolaire est la première de sa carrière. C'est donc un professeur des écoles débutant.

L'école dans laquelle il enseigne est située dans un quartier défavorisé et périphérique d'une ville moyenne. C'est une école urbaine classée en Zone d'Education Prioritaire. Quelques données statistiques relatives à la classe de M. Rom. sont présentées dans les trois tableaux suivants.

« Parcours scolaire » des élèves

Années de naissance et retard scolaire	1991 (N-2)	1992 (N-1)	1993 (N[25])
Effectifs	1	13	11

« Parcours scolaires » des garçons et des filles

Années de naissance	1991 (N-2)	1992 (N-1)	1993 (N)
Filles	1	7	7
Garçons	-	6	4

Activités professionnelles des parents et nationalité des élèves

	Sexe	Profession du père	Profession de la mère	Nationalité
1	Fille	Militaire	Sans	Française
2	Garçon	Maçon	Sans	Française
3	Garçon	-	-	-
4	Garçon	Maçon	Sans	Française
5	Garçon	Agent SNCF	Educatrice sportive	Française
6	Garçon	Chauffeur T.P	Sans	Française
7	Fille	-	Femme de ménage	Française
8	Fille	Ouvrier usine	Sans	Française
9	Fille	-	Sans	Française
10	Garçon	Sans	Sans	Française
11	Fille	Ouvrier qualifié	Sans	Marocaine
12	Garçon	Agent de sécurité	Sans	Française
13	Garçon	Sans	Sans	Française
14	Garçon	Maçon	Sans	Française
15	Garçon	Sans	Sans	Française
16	Fille	Géomètre	Sociale	Française
17	Fille	Intérimaire	Sans	Française
18	Fille	Décédé	Sans	Rwandaise
19	Fille	Maçon	Agent de propreté	Portugaise
20	Fille	Retraité	Sans	Marocaine
21	Fille	retraité	C.E.Solidarité	Française
22	Fille	Employé SNCF	Assistante maternelle	Française
23	Fille	Bijoutier	Sans	Azérie
24	Fille	Charpentier	Agent d'entretien	Française
25	Fille	Sans	Sans	Kossovarde

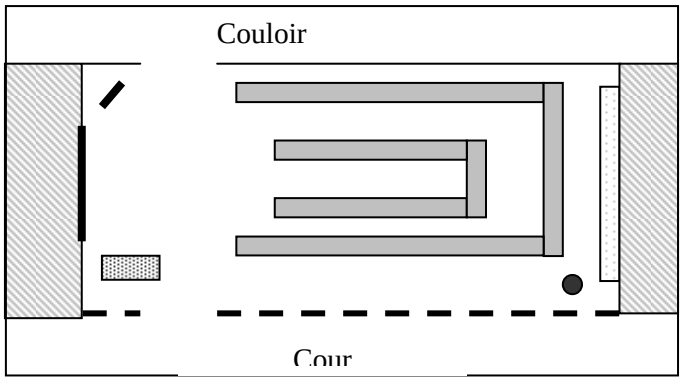
Comme il est possible de le constater, les formes d'hétérogénéité des élèves sont diverses et très importantes : hétérogénéité des niveaux scolaires, des comportements (plusieurs élèves sont particulièrement difficiles à gérer), hétérogénéité sociale et ethnique. Le contexte professionnel dans lequel exerce cet enseignant débutant est donc un contexte très difficile.

[25] N : Ces élèves n'ont pas de retard ; N-1 : Ces élèves ont un an de retard ; N-2 : Ces élèves ont deux ans de retard

M. Thi.

M. Thi. est titulaire d'un baccalauréat scientifique. Il a réussi le concours d'entrée à l'Ecole Normale où il effectue sa formation professionnelle.

Organisation de la classe de M. Thi.



Depuis qu'il enseigne, il n'a pas effectué de stage de formation continue en histoire ou en géographie. La connaissance scientifique qu'il a de ces disciplines est essentiellement liée à ses études secondaires et à sa formation professionnelle.

M. Thi. enseigne depuis 1985, dans la même école que l'on peut qualifier d' «école de centre-ville » en raison de l'origine géographique et sociale de la population qui la fréquente. L'école, par son nombre d'élèves, est relativement importante. Elle regroupe 145 élèves répartis en six classes. Plusieurs enseignants exercent au cycle 3.

M. Thi. est un enseignant expérimenté, mais c'est sa première année d'enseignement au cycle trois. De ce fait, et pour ce niveau il est novice. Les années précédentes il a enseigné dans tous les niveaux du cycle 2 ; c'est l'envie de changer qui l'a conduit à demander une classe de cycle 3. Il juge que le niveau de sa classe est très bon. Toutefois, cet enseignant estime qu'il a quelques « cas ».

Notre échantillon est donc constitué de neuf enseignants, quatre hommes et cinq femmes. Ils sont tous à des stades différents de leur carrière professionnelle. Deux d'entre eux ont exercé une autre activité professionnelle que le métier d'enseignant. Les situations professionnelles dans lesquelles nous les avons observés sont elles aussi très variées. Cinq enseignants ont la responsabilité d'un cours unique : CM2. Les quatre autres travaillant dans des cours à multiples niveaux. L'organisation de leur espace de travail, essentiellement la salle de classe, est également contrastée. Elle ne laisse pas toujours

beaucoup d'espace pour installer le poste d'observation et d'enregistrement. C'est dans ces conditions que nous avons procédé aux enregistrements des séances de géographie.

2. Les corpus : corpus premier et corpus second

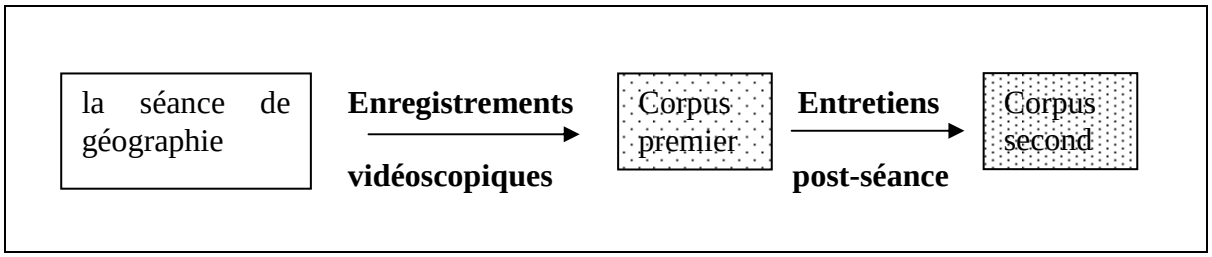
Les enregistrements vidéoscopiques permettent de saisir de la façon la plus complète possible, avec les limites que nous avons déjà abordées, les situations d'enseignement-apprentissage dans le quotidien de la classe. Ces neuf enregistrements constituent, dans notre dispositif méthodologique, ce que nous appelons un corpus premier (tableau ci-dessous). Ce corpus est « premier » par rapport à la situation d'enseignement-apprentissage. Chacun des neuf enregistrements audio-vidéo, constitue un matériau brut, qui est très proche de l'activité professionnelle réalisée. C'est à partir de ce corpus premier que nous avons bâti nos guides pour les entretiens post-séances. Le corpus premier a fait l'objet d'une première mise à distance de la part du chercheur. Il y a eu un travail de ce corpus, par exemple la sélection des épisodes.

Les neuf séances de géographie enregistrées

Enseignant	Classe	**Titre de la séance**
Mme Har.	CM1 / CM2	Pays riches / pays pauvres
Mme Jou.	CM2	Les villes d'Europe
Mme Liv.	CE2 / CM1	Situer des monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE
Melle Mat.	CM2	Pays riches / pays pauvres
Mme Sou.	CE2 / CM1 / CM2	Les DOM TOM
Mr Dej.	CM1 / CM 2	Les zones d'influence en France
Mr Fran.	CM2	Les climats de la France
Mr Rom.	CM2	L'agriculture française
Mr Thi.	CM2	L'Europe

Les neuf enregistrements audio des entretiens post-séance constituent ce que nous appelons un corpus second, dans la mesure où sa production n'est possible que par un travail à partir du corpus premier. Sur le schéma suivant, sont représentées les relations entre la situation initiale, la séance de géographie, et les différents corpus.

Relations entre la situation initiale et nos deux corpus



3. Le traitement des données

3.1 La transcription des données

Si la transcription des enregistrements audio des entretiens post-séance ne présente pas de difficultés méthodologiques importantes, celle des enregistrements vidéoscopiques des séances de géographie est beaucoup moins aisée. C'est sur cet aspect de la transcription des données que nous allons insister.

L'enregistrement vidéoscopique : un « référent composite »

Les enregistrements vidéoscopiques réalisés dans les classe sont, en termes de contenus d'informations, à la fois d'une grande richesse, mais aussi d'une grande complexité. Richesse du contenu dans la mesure où l'outil utilisé enregistre, dans la limite du champ d'enregistrement possible, toutes les actions, paroles, attitudes, etc. des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage. Complexité, parce que les informations qu'ils contiennent sont polymorphes.

On peut en effet considérer que les informations se présentent sous deux formes principales : celles qui relèvent de l'image, et celles qui relèvent du son. A l'intérieur de ces deux grandes catégories, des différences existent. Il y a ce que le chercheur voit de la situation : la disposition des élèves dans la classe, la position de l'enseignant, les attitudes de l'enseignant et des élèves, les supports utilisés etc. Le chercheur entend : ce que dit l'enseignant, ce que disent les élèves, et aussi parfois des bruits extérieurs à la séance de géographie, mais qui vont susciter des réactions de la part de l'enseignant et/ou des élèves etc. Le chercheur perçoit : les changements d'intonation dans la voix de l'enseignant, des moments d'agitation dans la classe, des tensions entre l'enseignant et les élèves, etc. La communication entre l'enseignant et les élèves passe par des verbalisations, mais toute une partie de celle-ci se fait également de façon non verbale. De plus, tous ces éléments qui constituent une situation d'enseignement-apprentissage, sont en interactions dynamiques.

Par exemple, dans le même temps, en synchronie, on peut observer l'enseignant distribuer des polycopiés aux élèves, voir que son regard est dirigé plus particulièrement vers un élève agité, et l'entendre donner une consigne à l'ensemble de la classe à propos du travail à venir. Si le regard n'a pas été suffisant, le chercheur peut voir l'enseignant arrêter la distribution des polycopiés (pour signifier à l'élève que son attitude n'est pas correcte) et s'adresser verbalement à l'élève. Il y a eu une évolution dans le temps, diachronie, des informations accessibles (par exemple ici celles relatives à l'activité de l'enseignant ; la gestion de la classe), mais aussi une évolution quant à la forme sous laquelle cette même information est accessible. Dans l'espace-temps de la situation d'enseignement-apprentissage, tous ces éléments, se juxtaposent, se succèdent, s'enchevêtrent formant une trame très complexe.

C'est cette complexité que le chercheur doit affronter au moment de la transcription de l'enregistrement vidéoscopique. Par son travail de transcription, il doit assurer le passage d'un « référent composite » à une mise en forme textuelle, celle du script.

La réalisation des scripts

Le script est un matériau à partir duquel le chercheur va travailler. Celui-ci a donc tout intérêt à ce que le script soit le plus exhaustif possible, cela pour éviter de perdre trop d'informations. Toutefois, dans cette situation, le chercheur va devoir faire des choix, donner des priorités à telles informations, plus qu'à telles autres. Ces choix sont en partie dictés par la nécessité de faisabilité du travail, ils sont aussi faits en relation avec les questions de recherche. Les scripts que nous avons réalisés sont donc des compromis entre l'exhaustivité et le possible.

Deux principes ont conduit la réalisation de nos scripts : nos préoccupations didactiques, et la volonté de centrer notre travail sur l'enseignant. Cela explique que dans nos scripts, la priorité ait été donnée aux interactions verbales entre l'enseignant et les élèves de la classe. A des fins de repérage ultérieur, chaque intervention de l'enseignant est numérotée. La trame chronologique est indiquée en marge du script. Sous forme de notes infratextuelles et en italiques, nous indiquons ce que fait l'enseignant, où il se situe dans la classe ; ce que font les élèves (Annexe 8 : exemple de script d'un enregistrement vidéoscopique).

A titre d'exemple, nous présentons ci-dessous l'intervention 11 dans la séance : pays riches / pays pauvres de Melle Mat.

1.50 **M 11 :** Alors le travail à faire va consister en une analyse de documents. Chaque groupe va avoir un document à analyser. Alors ce que j'entends par analyse ça va être quoi à votre avis ? Par exemple je vais vous donner le document 1, ce document là (*montre une feuille aux Es*), celui du haut. Alors analyse du document qu'est-ce que je vais vous demander par là ; Romain ? E : *Ne sait pas quoi répondre* Extrait séance Melle Mat.

Au-delà des choix d'informations à transcrire, le chercheur est également confronté à la difficulté du passage de l'oral, du visuel de l'enregistrement au texte du script. Pour que le script soit lisible, nous avons dû introduire des signes de ponctuation. Les points indiquent une rupture brève dans l'expression de l'enseignant ou d'un élève. Les points d'interrogation marquent d'une part une question, et, d'autre part, ils sont utilisés lorsque l'enseignant désigne un élève par son prénom pour l'interroger. Le passage de l'unité M10 à l'unité M11 correspond à une rupture dans le discours de l'enseignante, il y a un silence dans la classe ; l'objet de son discours n'est plus le même. Ce sont ces conventions que nous avons utilisées pour réaliser les scripts des neuf enregistrements vidéoscopiques.

Cette phase du travail, indispensable, de traitement des données s'avère être très « chronophage ». Nous estimons à environ vingt cinq heures le temps nécessaire à la réalisation d'un script pour un enregistrement vidéoscopique d'une heure. Différents paramètres, comme la rapidité d'élocution de l'enseignant, le nombre plus ou moins important d'interactions enseignants / élèves, etc… peuvent venir augmenter cette durée de façon significative. Le script de l'enregistrement d'un entretien post-séance (Annexe 9), nécessite quant à lui environ une quinzaine d'heures.

Cette première phase de traitement des données participe du processus d'objectivation de ces dernières ; elle est indispensable dans le dispositif méthodologique. Au cours de ce travail de mise en texte des enregistrements, le chercheur est confronté à plusieurs difficultés. Pour tenter de les résoudre, il doit faire des choix raisonnés. Dès lors, on ne peut considérer un script comme une simple « copie » de la situation d'enseignement-apprentissage initiale ; mais plus comme une première reconfiguration de la « réalité ».

3.2 La réalisation de synopsis

« Il est généralement constaté que dans des observations *in situ*, les enregistrements livrent un matériau surabondant où l'identification de repères significatifs peut se révéler difficile » (Crindal, 2006, p. 31). Le corpus constitué par les enregistrements

vidéoscopiques n'échappe pas à cette constatation. La réalisation de synopsis pour chacune des séances enregistrée est une technique qui permet un premier niveau de structuration des données en vue de l'analyse ultérieure.

Dans un article récent (Schneuwly, Dolz & Ronvaux, 2006), les auteurs présentent un outil méthodologique : le synopsis, son élaboration et l'intérêt qu'il représente pour étudier «l'évolution de l'objet enseigné dans le cadre des pratiques de classe » (Schneuwly, Dolz & Ronvaux, 2006, p. 175). Le synopsis est une mise en forme des données, « rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites » (*ibid.*, p. 175). Cette mise en forme des données permet de saisir « d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction » (*ibid.*, p. 175). Le synopsis permet enfin, d'avoir une « vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit » (*ibid.*, p. 175).

Tel qu'il est présenté par ces chercheurs, le synopsis est un outil méthodologique qui peut nous permettre un premier traitement de nos propres données en lien avec nos questions de recherche. La réalisation du synopsis s'effectue en trois temps :

Dans un premier temps, « le chercheur prend d'abord connaissance de la séquence dans son ensemble. Il la lit dans la linéarité de sa manifestation et s'aide – éventuellement – de la séquence enregistrée» (*ibid.*, p. 181).

Dans un second temps, « à la lecture du tout, le chercheur peut dégager un niveau zéro, où les élèves sont en contact avec l'objet d'enseignement. C'est le niveau des « activités scolaires » […]. A ce stade, les unités de ce niveau peuvent encore être décomposées, en fonction de leur importance et de leur structure interne » (*ibid.* p. 181).

Le troisième temps, « sur la base de cette définition des activités scolaires, le chercheur regroupe les unités séquentielles en unités superordonnantes et leur attribue des valeurs hiérarchiques » (*ibid.*, p. 181).

Ainsi élaboré, le synopsis se présente sous forme d'un tableau dans lequel, les lignes correspondent aux différentes unités séquentielles et aux niveaux hiérarchiques ; cinq colonnes fournissent les informations suivantes pour chaque unité : Le niveau hiérarchique ; repères temporels ; formes sociales du travail ; supports ; la description.

Deux problèmes sont posés par la réalisation du synopsis. La segmentation de la séquence en unités d'une durée inférieure, et la hiérarchisation de ces unités qui doit mettre en évidence la structure de la séquence.

L'élaboration du synopsis suppose une segmentation de la séquence, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de « découper des éléments dans le flux de la séquence d'enseignement. Les auteurs précisent à quelles conditions il est possible de distinguer ces « éléments » qu'ils nomment « unité ». Pour que le chercheur puisse identifier un changement d'unité,« il est nécessaire que l'un des critères suivants soit satisfait :

- « du point de vue de *l'objet enseigné* : passage d'un objet à un autre objet ; passage d'une composante de l'objet enseigné à une autre et/ou changement de perspective sur l'objet ;
- du point de vue de l'activité finalisée proposée aux élèves : proposition et actualisation explicite d'un traitement différent de l'objet, nouvelle(s) tâche(s) de nature différente de celle(s) de l'unité précédente ;
- du point de vue de la mise à disposition : création d'un environnement en rupture avec le précédent. La notion d'environnement est à comprendre comme l'ensemble des éléments et du dispositif matériel mobilisés qui délimite l'espace de travail, le régime de fonctionnement de l'objet enseigné et les postures de l'enseignant et des élèves qui l'accompagnent » (*ibid.*, p. 183).

La hiérarchisation du synopsis permet de rendre compte de l'organisation du flux de la séquence d'enseignement, « s'il fallait risquer la métaphore du texte d'auteur et l'étendre à la séquence d'enseignement, la forme hiérarchisée et séquencée du synopsis manifeste l'organisation de la séquence en chapitre, sous-chapitres, parties, sections, paragraphes, actes, scènes ou tableaux » (*ibid.*, p. 184).

Selon les auteurs de cet article, le synopsis est un outil méthodologique qui permet de répondre à « six types » de questions :

- « des questions relatives à la logique et à la cohérence de l'organisation d'une séquence d'enseignement ;
- des questions concernant les priorités choisies par l'enseignant ;
- des questions relatives à la dynamique des transformations de l'objet et aux contraintes des situations didactiques qui les déterminent (dispositifs, supports, formes sociales de travail, régulation, etc.) ;

- des questions relatives à deux types de comparaisons : un premier type concernant les différences et les régularités dans la manière dont sont enseignés des objets bien distincts, un second concernant les différentes formes que peut prendre un même objet d'enseignement en fonction des enseignants ou des contraintes particulières de la classe ;
- des questions sur les opérations relatives à l'objet impliquées dans les activités scolaires proposées ;
- des questions à propos des obstacles rencontrés par les élèves et des régulations proposées par l'enseignant» (*ibid.*, p. 188).

Le synopsis est donc un outil méthodologique d'un grand intérêt pour les recherches qui prennent comme objet les questions liées aux savoirs et aux pratiques enseignantes. Il autorise des analyses à des échelles temporelles (séquences, unités) et selon des grains différents. Toutefois, dans cet article, le synopsis est utilisé pour traiter de la question de « l'objet enseigné » à l'échelle d'une séquence d'enseignement, c'est-à-dire plusieurs séances. Pour notre recherche, nous avons choisi la séance comme unité de base. Nous donc adapté cet outil méthodologique à nos propres préoccupations de recherche (Annexe 10).

3.3 Le traitement des données à l'aide du logiciel Alceste

ALCESTE est un logiciel d'analyse de données textuelles, d'analyse de discours. Il a été mis au point par M. Reinert (CNRS). Alceste est l'acronyme de Analyse lexicale par contexte d'un ensemble de segments de texte. Il est commercialisé par la société Image.

Dans leur article Aubert-Lotarski, A., Capdeviellle-Mougnibas, V. (2002), présentent une réflexion sur le logiciel Alceste et son utilisation dans le champ des sciences humaines et sociales. Citant le créateur de ce logiciel, elle rappelle que l'objectif général est de « déterminer comment sont organisés les éléments qui constituent [un texte] » (Reinert, 1992). Ainsi, « Alceste met l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire et rend compte de sa distribution dans les propositions qui constitue le texte étudié » (Aubert-Lotarski & Capdeviellle-Mougnibas, 2002, p. 46).

Le logiciel procède à un « découpage » du texte en Unité de Contexte Elémentaire et procède ensuite à un classement statistique, sous forme d'une matrice à double entrée, dans laquelle, il met en relation les unités de contexte élémentaire (u.c.e) et le vocabulaire. Le

logiciel va ainsi construire des « classes » également appelées « monde lexical », qui sont les termes utilisés pour désigner « une partie composite du corpus caractérisée par le sur-emploi – la présence significative – de certaines formes » (*ibid.*, p. 46). Dans une classe se trouve, le type de vocabulaire le plus souvent employé, la cooccurrence de certains termes, tout ce qui distingue le mieux cette partie du corpus des autres. En quelque sorte le logiciel Alceste retient toujours, dans cette analyse, ce qui est le plus caractéristique, ce qui est spécifique. Le fait que le logiciel mette en évidence ce qu'il y a de plus représentatif a comme conséquence, que des termes très fréquents et liés au contexte d'énonciation des discours, (ici des séances de géographie), ne sont pas retenus dans les classes proposées. Ainsi, « Il est classique qu'un terme trop fréquent, ne présentant donc pas de cooccurrences particulières, ne soit pas distribué dans une classe particulière» (*ibid.*, p. 53). Par exemple, le mot géographie présent 28 fois dans l'ensemble du corpus, et dans toutes les U.C.I, n'est pas retenu comme terme caractéristique.

Chaque classe qui constitue en quelque sorte un discours-type, peut être décrite en s'appuyant sur deux éléments : le vocabulaire le plus spécifique, et, des unités de contextes les plus représentatives ; « en construisant des classes d'unités de contexte regroupées sur la base de la distribution différenciée et de la cooccurrence des mots qui les composent, le logiciel offre la possibilité de décrire ces classes à partir de différentes informations telles que le relevé du vocabulaire le plus spécifique ou encore la sélection des unités de contexte le plus représentatives du vocabulaire caractéristique » (*ibid.*,p. 47).

Une fois les classes déterminées on peut alors, grâce aux variables associées, mettre en correspondance ce contenu avec un individu ou un groupe d'individus, « chaque classe de discours, ou monde lexical, constitue un sujet épistémique synthétisant de manière homogène une part des discours de un ou plusieurs sujets réels » (*ibid.*, p. 51).

Les auteurs de l'article insistent sur trois écueils à éviter lors de la phase d'interprétation des résultats :

« Les résultats chiffrés doivent être entendus et pensés en termes d'indicateurs partiels et non de preuve d'une compréhension globale et absolue. […]

Des variables non pertinentes peuvent être prises en compte. […]

La possibilité d'erreurs, notamment des contresens et des ambiguïtés liés à la non prise en compte du sens, incite à la vigilance, notamment par un retour au corpus » (*ibid.*, p. 51).

Le logiciel est paramétrable par le chercheur qui peut par exemple, « préparer le corpus » en retirant certains termes ou en faisant varier la longueur des u.c.e.

Un des intérêts de l'utilisation du logiciel Alceste est donc de pouvoir procéder à un traitement quantitatif de nos données textuelles. C'est en tenant compte des remarques précédentes, et pour préparer le travail d'interprétation de nos données que nous l'avons utilisé.

Dans la mesure où les conditions d'enregistrements de ces séances n'ont pas permis de saisir la totalité du discours des élèves, nous avons supprimé des scripts, avant de les soumettre à l'analyse, les propos d'élèves que nous avions pu recueillir. C'est donc un corpus constitué par le regroupement des neuf discours tenus par les enseignants pendant leur séance de géographie qui a fait l'objet de l'analyse, soit un total de 3403 interventions.

Dans cet ensemble, le discours de chaque enseignant est identifié par neuf variables (Annexe 11). Ainsi chaque texte commence par une ligne du type :

0001 *nom_Dej *sex_h *ancf_32 *ancp_21 *typec_peri *fu_bacB *fp_en *fc_O15 *exppa_N.

Suivent ensuite les interventions de l'enseignant. Dans chaque intervention, nous avons supprimé les onomatopées, les points d'exclamation et d'interrogations. Le tableau suivant donne pour chaque variable sa signification.

Les dix variables et leur signification

Variable	Signification
0001	Premier texte
nom_Dej	nom de l'enseignant
sex_h	sexe masculin / féminin
ancf_32	ancienneté dans la fonction
ancp_21	ancienneté dans le poste
typec_peri	type d'école urbain, périurbain, rural, ZEP
fu_bacB	formation universitaire ici Bac
fp_en	formation professionnelle, Ecole normale (en), IUFM, Autre(A)
fc_O15	Formation continue en H.G, Oui / Non il y a …ans
exppa_N	Expérience professionnelle autre que l'enseignement Oui / Non

C'est un corpus qui comprend donc au total, neuf Unités de Contexte Initiales (U.C.I.)[26], 91 pages de textes pour un total de 53 856 mots qui a été analysé par le logiciel.

[26] Chaque UCI est constituée par le discours d'un enseignant.

Toutefois, il nous semble très important de considérer qu'Alceste est un outil de traitement informatisé de données textuelles qui ne saurait remplacer le travail d'analyse et d'interprétation que le chercheur doit, *in fine*, réaliser. C'est « un outil orignal qui propose une aide à l'interprétation qu'il ne remplace en aucun cas» (*ibid.*, p. 55).

Pour analyser nos données et en proposer une interprétation, nous avons également soumis l'ensemble du corpus (enregistrements vidéoscopiques et enregistrements des entretiens) à des analyses de contenu conduites à partir d'une grille d'analyse qui prend en compte une perspective didactique et une perspective « socio-didactique ».

Chapitre 12 L'élaboration d'une grille d'analyse

Notre corpus est constitué par deux types de matériaux de nature différente : d'une part des enregistrements vidéoscopiques de séances de géographie, et, d'autre part, des enregistrements d'entretiens post-séance. De plus, ces séances de géographie portent sur des objets d'enseignement variés, et s'inscrivent dans divers contextes professionnels. Chacun de ces types d'enregistrement est porteur d'un très grand nombre d'informations sur les pratiques professionnelles des enseignants en situation de travail. Ces informations recouvrent « les multiples facettes du travail en classe » (Tardif & Lessard, 1999, p. 183). Aussi, les situations d'enseignement-apprentissage filmées ainsi que les enregistrements des entretiens, peuvent se prêter à une lecture plurielle. Il importe donc préciser les choix méthodologiques retenus quant à l'analyse de ces corpus.

Pour pouvoir procéder à une analyse commune de l'ensemble de ces données, il est nécessaire d'élaborer une grille d'analyse qui puisse être utilisée à la fois pour les enregistrements vidéoscopiques et pour les enregistrements des entretiens post-séance.

En cohérence avec notre cadre théorique et nos questions de recherche, nous avons construit une grille d'analyse qui prend en compte une double perspective : une perspective didactique, et une perspective que nous qualifions de socio-didactique, dans la mesure où elle est fondée sur la mobilisation d'apport de la sociologie de l'éducation en didactique.

1. Une perspective didactique

Prendre comme objet d'étude la question des savoirs enseignés dans les pratiques enseignantes, en privilégiant de fait ce qui se passe dans la classe, suppose de pouvoir délimiter ce qui relève du champ didactique, et donc ce qui en est exclu, dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il nous faut alors être capable d'identifier des données didactiques dans nos scripts.

En première analyse, et dans une conception très large de la didactique qui conduirait à « faire disparaître » la pédagogie comme niveau particulier d'analyse, il serait possible de considérer que toutes les interactions enseignant-élèves, tout ce qui se passe dans la classe,

relèvent de la didactique. Nous n'aurions alors que des données didactiques. A l'appui de cette affirmation, il est possible de penser que le projet de l'enseignant est que les élèves s'approprient des savoirs disciplinaires, ici géographiques, pendant les séances d'enseignement-apprentissage. Ainsi, tout ce que ferait, dirait l'enseignant serait sous-tendu par ce seul objectif, l'objet de savoir à enseigner serait le seul élément organisateur de la situation d'enseignement-apprentissage en train de se faire.

Une telle approche témoigne d'une non prise en compte des nombreuses dimensions qui font des situations d'enseignement-apprentissage des situations complexes. Ce serait oublier « le caractère composite de la pratique [enseignante]» (Bru, 2002, p. 68). Ce serait aussi oublier que « les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres but que de favoriser les apprentissages des élèves : pour préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leurs forces.[…]. Ils sont souvent à la recherche d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés, […] et la logique de la conduite de la classe » (Goigoux, 2001, p. 22). Aussi, pour construire nos données didactiques, et construire nos catégories d'analyse, nous avons choisi de nous appuyer sur le concept de discipline scolaire.

Trois entrées majeures sont alors possibles : les contenus, les tâches, les objets disciplinaires. A ces trois entrées nous en ajoutons une qui nous semble également nécessaire : la connaissance de la discipline. Ce sont ces quatre entrées et leur opérationalisation que nous explicitons (tableau ci-dessous).

Catégorisation didactique des énoncés

Catégories	Sous-ensembles	
A. Contenus disciplinaires	A.1 Savoirs disciplinaires	A.1.1 Concepts ; notions
		A.1.2 Faits
	A.2 Savoir-faire disciplinaires	
B. Tâches	B.1 « Exercices spécifiques »	
	B.2 « Rituels didactiques »	
C. Objets	C.1 Supports didactiques	
	C.2 Ressources didactiques	
D. Connaissance de la discipline		

A. Contenus

A. Chervel présentant les composantes d'une discipline scolaire, place en premier : « l'exposition par le maître ou le manuel d'un contenu de connaissances » (Chervel, 1988, p. 94). Au vu de cette importance accordée aux contenus disciplinaires, il est légitime qu'ils soient notre premier analyseur. Ces contenus, nous chercherons à les repérer aussi bien dans les scripts des enregistrements vidéoscopiques des séances de géographie que dans les scripts des enregistrements post-séance.

Toutefois, cette entrée « contenus disciplinaires» reste assez générale. Pour affiner notre outil d'analyse, nous proposons de distinguer dans cet ensemble, deux sous-ensembles : les savoirs disciplinaires, les savoir-faire; distinction fréquemment opérée dans le domaine de la didactique de la géographie.

A.1 Les savoirs disciplinaires

Dans les savoirs disciplinaires, nous retenons la distinction entre « concepts / notions » et « faits ». Même si cette distinction *a priori* est discutée (Develay, 1992), nous proposons de chercher à identifier dans les corpus, ce qui relève des « concepts / notions » et ce qui est d'ordre factuel. Toutefois, cela ne signifie pas que nous pensions que l'on puisse par exemple construire des concepts sans avoir à s'appuyer sur des éléments factuels.

A.1.1 Concepts / notions

Trois types de présence dans les corpus sont relevés. Ils ne correspondent pas à des niveaux hiérarchiques. Nous pensons qu'ils peuvent induire chez les élèves des formes différentes de rapport aux savoirs enseignés

A.1.1.1« concepts / notions » font l'objet d'une construction explicite pour les élèves

Dans le corpus analysé il est fait explicitement référence à la construction d'un concept, d'une notion. C'est un objectif fort, soit pour la séance dans son ensemble, soit pour un moment dans la séance. L'enseignant le présente comme tel aux élèves. Cela ne préjuge toutefois en rien de la démarche mise en œuvre par l'enseignant. Il est possible d'annoncer un objectif et de ne pas mettre en œuvre une démarche qui permette de l'atteindre.

Par exemple, cet extrait d'entretien post-séance, témoigne, au moins dans les intentions, de la volonté de l'enseignante d'amener les élèves à construire des indicateurs

de développement au cours d'une séance relative au thème pays riches / pays pauvres. Il relève de ce premier type.

> Enseignante : Alors mes objectifs principaux, puisqu'on avait plein de choses en vrac, c'était d'essayer de faire une synthèse qui nous permettait de refaire ressortir des critères de comparaison entre euh ces deux types de pays, les éléments qui nous permettent de comparer deux pays.
> Extrait entretien Mme Har.

Il en est de même pour ce qui est dit aux élèves dès le début de la séance :

> **M1** : Alors aujourd'hui je voudrais que tout seul sur votre cahier de brouillon vous recherchiez, alors à quoi on reconnaît un pays pauvre, quels sont les éléments, oui quels sont les éléments qui nous permettent de dire, ce pays là est pauvre, et quels sont les éléments aussi qui nous permettent de dire ce pays est riche. Vous allez faire deux colonnes, une colonne pays pauvres, une colonne pays riches et vous listez, d'accord ? et ensuite on en discute ensemble.
> Extrait séance Mme Har.

A.1.1.2 « concepts et notions » font l'objet d'une explication aux élèves par l'enseignant

La catégorie « concepts et notions » peut aussi être identifiée dans les corpus, dans des moments où l'enseignant se rend compte de la nécessité d'expliquer une notion aux élèves. Cette nécessité peut avoir différentes origines : des questions posées par les élèves ; présence d'une notion dans un texte ; l'enseignant qui identifie par les réactions des élèves une difficulté de compréhension.

Cette présence peut être repérée soit dans le discours de l'enseignant qui, de façon plus ou moins précise et avec plus ou moins de temps va « donner » la définition de la notion aux élèves ; soit dans ce que disent les élèves quand l'enseignant leur demande de rappeler la définition ou de lire cette définition dans un lexique, ou d'en proposer une.

Par exemple dans cette séance sur les départements et territoires d'Outre-Mer, l'enseignante se sent obligée d'expliquer les notions d'hémisphère et d'équateur.

> **M 450 :** Nord ou sud, Marie (*se dirige vers le globe*), l'hémisphère ça veut dire qu'on a coupé le globe terrestre en deux parties égales selon un plan ici (*montre sur le globe*), et c'est cette ligne imaginaire qu'on appelle l'équateur toute la partie qui est dirigée vers… le haut, c'est la partie nord, et toute la partie qui est en dessous, est sud. Extrait séance Mme Sout.

A.1.1.3 « concepts et notions » mobilisés uniquement au niveau du discours de l'enseignant

Dans notre dernier type, l'enseignant de façon volontaire ou non, parce qu'il met en œuvre une séance de géographie, mobilise dans son discours des notions ou des concepts que l'on qualifie de géographiques.

L'énoncé suivant, extrait de la séance de M. Rom., illustre le type de propos que nous avons classés dans cette troisième catégorie.

M 93 : La répartition de la population française. Les français se répartissent dans leur grande majorité dans les villes. Ce sont les villes qui structurent le territoire. C'est à dire que ce sont les villes qui font la répartition de la population. Je vous l'avais montré pourtant la carte avec la répartition de la population. Extrait séance M. Rom.

A 1.2 « Faits »

Nous avons repéré dans les scripts tous les propos que nous qualifions de factuels, tels que dates, lieux, personnages, tenus par l'enseignant ou les élèves. Des expressions du type " c'est qui… ? "; " il y a… ; en France on observe … " peuvent servir à repérer ces énoncés. Tout ce qui relève du savoir que… du savoir où… relève de ce type.

L'extrait suivant est caractéristique des énoncés qui, pour nous, relèvent du factuel. Dans la séance à propos des villes européennes, l'enseignante propose aux élèves de « connaître » les capitales et de savoir les situer :

M 431 : Connaître, les capitales
Es : Les grandes villes. De l'Europe. En Europe.
M 432 : De l'Europe très bien
Es : Londres, Paris, Moscou
M 433 : Très bien
E : Il faut déjà connaître les pays après les capitales
M 434 : très bien, vous avez entendu Adile
Es : Oui
M 435 : Très bien. Alors moi je veux bien mais si je vous dis Varsovie, vous sauriez me dire tout de suite où ça se trouve ?
Es : Non. Allemagne. Espagne. Pologne
M 436 : Ah,
Es : Pologne. Pologne
45.00 **M 437 :** Très bien. Alors moi je peux vérifier seulement si vous me mettez ça sur une carte (*montre un fond de carte vierge aux Es ; les capitales sont localisées par un numéro)*
Es : Ouh. Ah ouais.
M 438 : D'accord ? Extrait séance Mme Jou.

Ces énoncés de type factuel peuvent être identifiés aussi bien dans les scripts des séances que dans celui des entretiens post-séance.

A.2 « Méthodes »

Nous avons cherché à identifier des énoncés relatifs à des « méthodes » spécifiques[27] à la géographie. Ce sont notamment celles liées à l'usage ou à la production de cartes, ou à la lecture des paysages.

L'extrait de l'entretien post-séance, ci-dessous, nous permet d'illustrer le type d'énoncés que nous avons retenu comme faisant parti des « méthodes ».

Chercheur : Quels étaient vos objectifs? Enseignant : Oui bon moi mes objectifs c'était euh donc la lecture de carte hein, y'avait d'abord un premier travail sur l'échelle des cartes et puis ensuite ils devaient arriver à se repérer à l'aide de documents. Extrait entretien M. Dej.

Comme dans cet exemple, nous avons considéré que « la lecture de cartes », « le travail sur l'échelle des cartes », relevaient de méthodes propres à la géographie scolaire.

B. Des tâches didactiques

Pour A.Chervel, un autre constituant de la discipline scolaire est « l'exercice » : avec les contenus, il constitue « l'axe central de la discipline enseignée » (Chervel, 1988, p. 95). Nous avons préféré ne pas nous en tenir à l'utilisation du terme « exercice » qui nous semble être trop restrictif. Nous avons choisi d'utiliser, en cohérence avec les apports de l'analyse du travail, l'expression de « tâche didactique » pour désigner tout ce que l'enseignant prescrit aux élèves durant une situation d'enseignement-apprentissage.

B.1 Exercices spécifiques

Parmi les tâches proposées par l'enseignant, certaines peuvent être qualifiées d'exercices spécifiques de la discipline scolaire géographie, c'est ce que précise Audigier : « la géographie est un peu plus créative [que l'histoire] en ce que le maniement de certains de ses outils, principalement la carte, mais également d'autres représentations spatiales comme les graphiques, donnent lieu à des exercices spécifiques » (Audigier, 2005, p. 111).

B.2 Rituels didactiques

Certains de ces exercices étant tellement fréquents dans les séances de géographie qu'ils en deviennent des exercices types. En quelque sorte, ceux qu'un observateur s'attend à voir lorsqu'il assiste à une séance de géographie. Dans la pratique de l'enseignant, ces exercices types peuvent devenir de véritables « rituels didactiques ». C'est ce que l'on va

[27] Nous entendons plus particulièrement travaillées par et dans cette discipline. Cela n'exclut pas l'usage de ces « méthodes » dans d'autres disciplines, par exemple, l'utilisation ou la réalisation de cartes en histoire.

accomplir parce que c'est de la géographie. Ils peuvent être identifiés dans le texte, à partir d'expressions du type : « comme on le fait habituellement en géographie… ».

L'extrait suivant relève de ce que nous qualifions de « rituel didactique ». L'enseignante a suscité chez les élèves le besoin d'un recours à une carte. Elle revient sur ce que les élèves doivent faire lorsqu'ils sont confrontés à une carte. Le rituel est tellement bien installé qu'elle n'a pas le temps d'achever sa phrase (M 134) qu'un élève lui coupe la parole et donne la réponse. Cet élève sait ce que l'enseignante attend à ce moment précis.

M 131 : Bon on a besoin d'une carte. Alors vous sortez votre Multilivre
Es : (*sortent le livre*) pp 163, 165, 164 ?
M 132 : 164, oui. On prend la page 164. On regarde le titre, on lit le titre
12.57 **M 133 :** Ça y est tout le monde a ouvert son livre ?
Es : (*parlent en sortant livre et tournent les pages*)
M 134: Eh eh,chut. Première chose quand on a une carte qu'est-ce….
E : On regarde la légende
M 135: Très bien Atif, je lis la légende, hein il s'agit pas de lancer comme ça des mots, je lis la légende.
Extrait séance Mme Jou.

Dans nos corpus nous avons donc cherché d'abord à identifier les tâches qui étaient proposées aux élèves puis à les caractériser en fonction de leur caractère didactique ou non, rituel ou non.

C Les objets de la discipline scolaire

Nous empruntons cette notion à Michel Develay pour qui les objets de la discipline scolaire sont ce qui « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact. Les manuels de cours et d'exercices constituent des objets caractéristiques de toutes les disciplines. Mais chaque discipline se caractérise par ses objets spécifiques. Certains objets se retrouvent hors du domaine scolaire qui ne fait que les emprunter pour faciliter les apprentissages. […]. D'autres objets ont été importés ou construits spécialement pour la classe, tant leur existence est aléatoire hors de celle-ci (les cartes murales de géographie).[…]. Certains objets, enfin, n'ont aucune réalité hors de l'école et des apprentissages qu'ils sont censés faciliter » (Develay, 1992, p. 32-33).

Nous avons « adapté » les objets de la discipline scolaire en distinguant, pour faciliter les analyses ultérieures, deux rubriques. D'une part, les « supports didactiques », aussi nommés par d'autres auteurs, « auxiliaires pédagogiques » et d'autre part, les « ressources didactiques».

C.1 Supports didactiques

Dans les situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant utilise des « supports informatifs » c'est-à-dire : « Un ensemble de signes, principalement de textes, se présentant comme un savoir constitué et se donnant à voir et à lire comme source d'information sur un objet précis. Le texte d'un manuel, un extrait de livre, de journal, un dossier documentaire traitant d'un objet donné, mais aussi une courbe statistique, un tableau, une carte, […]. De l'encyclopédie à l'atlas en passant par le manuel scolaire, tout discours produit dans l'intention de communiquer des éléments de savoir disciplinaire appartient à la sphère des supports informatifs » (Margairaz, 1989, p. 16). Plus que « document », et en nous appuyant sur la définition ci-dessus, nous qualifierons de « support didactique» tout ce qui est utilisé pendant la séance, à des fins didactiques, par le maître et/ou les élèves.

Ainsi, par exemple, cette fiche que l'enseignant a élaborée pour faire travailler les élèves pendant cette séance sur les climats de la France, constitue un « support didactique ». Pour l'enseignant, à partir de cette fiche, les élèves vont réaliser un apprentissage disciplinaire (même si ce n'est pas le seul).

M 117 : (*Le M distribue une fiche aux Es*). Alors je vous donne ça, vous regardez ce qu'il y a dessus, on va essayez de voir ensemble quelles sont les quatre grandes zones
E : Oh, c'est ce que l'on avait fait en maths en plus
M 118 : Oui, c'est pour ça qu'on a vu ça ce matin en maths pour être sûr que vous saviez lire les histogrammes. Hein. Je vous l'avais dit, si non, il faudrait là maintenant expliquer comment fonctionne un histogramme, là vous le savez.
E : Ah oui un histogramme
13.36 **M 119 :** Vous avez quatre histogrammes
Es : Ah oui.
M 120 : Chut, vous avez quatre histogrammes, chut, donc vous regardez. (*silence*). Alors bon d'accord, il y a la carte de la France, c'est pas ça qui va nous intéresser le plus, ce que je voudrais c'est qu'on regarde surtout l'autre côté. Extrait séance M. Fra.

C.2 Ressources didactiques

Nous considérons comme « ressource didactique », tous les éléments où, explicitement, il est possible de repérer ce que le maître utilise pour lui, lorsqu'il prépare ou réalise sa séance.

Chercheur: Cette séance, qu'avez-vous utilisé pour la préparer ?
Enseignante : J'ai un document de chez Vidocq qui est un, pour les cartes hein, et puis euh j'ai un livre de chez Hachette, je me rappelle plus comment c'est, peut-être « enseigner la géographie » où on propose justement l'approche de la géographie par des questions problème.
Extrait entretien Mme Sou.

Pour cette enseignante le fichier qu'elle a acquis pour se constituer un stock de cartes (géographiques) et le livre qu'elle a lu, qui lui propose des démarches pour enseigner la géographie, constituent bien des « ressources didactiques ».

Certains « objets », et tout particulièrement les manuels scolaires, peuvent être classés dans l'une ou l'autre des deux rubriques. Cela en fonction de l'usage qui en est fait. Ainsi, le manuel peut être une « ressource didactique », quand l'enseignant l'utilise pour préparer, du point de vue des contenus, sa séance. Il peut être un « support didactique » lorsqu'il est utilisé pendant la séance pour faire travailler les élèves.

Le manuel « ressource didactique »

Chercheur: Pour préparer cette séance, qu'avez-vous utilisé ?
Enseignante : Alors j'ai pris plusieurs bouquins de cycle 3 de géographie, j'ai fait un montage, j'ai tiré plusieurs documents, j'ai fait en sorte que ce soit des documents différents, y'a eu un article extrait du Monde, y'a eu des petits tableaux de statistiques, des planisphères à étudier, c'était bien souvent avec des chiffres à étudier. J'ai eu…ben oui, plusieurs tableaux de statistiques et un camembert à étudier qui n'était pas facile. Extrait entretien Melle Mat.

Le manuel « support didactique »

Dans cet exemple les deux cartes à partir desquelles les élèves doivent travailler sont dans leur manuel scolaire.

M 156 : Tu fais la liaison entre les deux cartes. Tu regardes sur la carte page 138, t'as pas bien écouté, c'est pour ça que tu ne sais pas trop le faire. Il faut regarder et voir à quelle zone elle correspond. Il faut comparer les deux cartes. Extrait séance M. Dej.

D La connaissance de la discipline

Une discipline scolaire se caractérise par une « matrice disciplinaire » (Develay, 1992) qui lui donne en quelque sorte sa cohérence. La connaissance de cette « matrice disciplinaire », que nous avons traduite par l'expression « connaissance de la discipline », par l'enseignant est donc un élément clé du processus d'enseignement-apprentissage.

Nous avons cherché à identifier essentiellement dans les scripts des entretiens post-séance tout ce que dit l'enseignant de la géographie, de son objet, de ses démarches. Autant d'éléments qui doivent nous permettre de caractériser son rapport à la géographie, sa connaissance de cette discipline.

Chercheur: Faire une plaquette [touristique] comme vous venez de me la décrire, c'est encore de la géographie ou c'est autre chose ? La gastronomie, les activités économiques, est-ce qu'on est encore pour vous dans de la géographie ?
Enseignante : La géographie, si vous voulez, en géographie, bon je pense que y'a plusieurs lectures de la géographie, c'est aussi, on parle beaucoup de terroir aujourd'hui, donc la géographie c'est aussi une économie, c'est aussi une gastronomie, c'est aussi euh donc euh une certaine façon d'être, c'est un petit peu présenter euh toutes les façons de vivre d'une ville, bon et d'une région, on rejoint presque la sociologie là, on s'oriente un petit peu plus vers la sociologie.

Extrait entretien Mme Liv.

Chercheur: précisez surtout en géographie.
Enseignante : Alors en géo ben je suis désolé, la géo c'est quand même quelque chose de, je ne vais pas dire de, bon quand on fait encore au niveau euh, quand on introduit la dimension humaine en géographie, c'est un peu plus facile, mais quand… C'est-à-dire quand on parle des hommes, répartition des hommes, de la population, bon, y'a de la vie, quand vous faites de la géographie physique, qu'est-ce que c'est casse-pieds hein, je vais dire les choses concrètement (rires) parce que y'a pas de vie, bon même si vous allez faire une lecture de paysage, c'est vraiment, pour moi ça manque de vie, c'est, ou alors je ne sais pas le faire.

Extrait entretien Mme Har.

Ces deux extraits nous permettent de travailler cette dimension importante en didactique qui est celle de la connaissance de la discipline par l'enseignant.

Nous n'avons pas cherché à quantifier la part respective de chaque élément que nous venons de distinguer, en les prenant chacun de façon isolée. C'est plus dans l'esprit d'une lecture systémique, d'un point de vue didactique, que nous avons travaillé nos corpus. L'esprit de ce travail d'analyse est plus qualitatif que quantitatif.

2. Une perspective « socio-didactique »

En cohérence avec notre cadre théorique et nos questions de recherche, nous avons également mobilisé une perspective d'analyse que nous qualifions de « socio-didactique ». Ainsi, les deux types de corpus (films et entretiens) ont été analysés à l'aide d'une grille[28] élaborée en référence aux travaux du groupe Reseida (Bautier & Goigoux, 2004). Constituée de huit dimensions, cette grille permet de caractériser les contenus analysés dans l'ensemble des scripts, en fonction de leur propension à favoriser la construction d'un rapport second au monde chez les élèves. Chaque dimension est spécifiée par deux propositions contraires : l'une qualifiant une posture enseignante « favorable au processus de secondarisation », l'autre caractérisant une posture qui fait obstacle à cette construction.

[28] Grille d'analyse élaborée dans le cadre d'un travail de recherche mené dans le cadre du Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes (IUFM Champagne-Ardenne)

Sans reprendre ici les points forts de l'article de Bautier et Goigoux, nous présentons les huit dimensions caractérisant une « démarche favorable à la secondarisation du rapport au réel ». A partir d'exemples tirés de nos corpus, nous présentons la façon dont nous les opérationalisons.

D1 « le sens de l'activité »

Pour certains élèves le sens de l'activité se limite au registre premier de l'opinion, à l'utilité immédiate. Pour favoriser la construction d'un rapport second au monde, l'enseignant doit donc s'efforcer de parvenir à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds ». Si, au contraire, l'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familier et quotidien, nous considérons alors ses pratiques comme peu favorables à l'acquisition du processus de secondarisation.

Dans le premier extrait l'enseignante qui vise la construction de critères permettant d'identifier les pays riches et les pays pauvres, essaie de partir de l'expérience première des élèves, de ce qu'ils disent, pour arriver à des savoirs « seconds ». Les élèves ont évoqué les maisons, les conduites pour amener l'eau ; les usines etc.

M 266 : Vous m'avez dit des maisons très équipées, il y a pas un mot qui pourrait
Es : Equipé. Equipement
M 267 : L'équipement, oui, le taux d'équipement oui, le taux de technologie par famille, le taux d'équipement. Bien alors ça on va appeler ça l'équipement la technologie. O.K donc deuxième point. Attendez, je vais changer de couleur si non on va pas s'y retrouver. Revenu par habitant, le niveau, euh, l'équipement, la technologie (*écrit*). Extrait séance Mme Har.

Une pratique qui est à rapprocher de ce que dit cette même enseignante lors de l'entretien.

Chercheur: Et d'après c'est important de partir entre parenthèses d'expériences concrètes pour faire de la géographie ?
Enseignante : Ah ben ça je le maintiens encore oui, de toutes façons, si on part pas du concret, on arrive pas à abstraire les choses, ça, c'est pour moi ma ligne de conduite.
Extrait entretien Mme Har.

En mettant en relation les éléments que nous tirons d'une lecture croisée des deux corpus, nous pouvons dire, dans ce cas, qu'à ce moment de la séance, l'enseignante vise l'appropriation de savoirs seconds.

Dans le second exemple, le discours tenu par l'enseignant durant la séance de géographie sur l'agriculture, nous permet de dire que, dans ce cas, le sens de l'activité donné par l'enseignant réside dans le domaine de l'utilité, ici un éventuel futur métier.

M 322 : Aujourd'hui pour devenir agriculteur, on peut plus faire ce métier là comme on pouvait le faire avant. C'est à dire qu'aujourd'hui pour être agriculteur, en général pour avoir sa propre exploitation c'est à dire sa ferme avec ses terres, faut avoir fait des études, faut avoir au minimum un bac…
E : (*A un autre*) Rigoles toi !
M 323 : Bac+2 en général. J'vous le dit parce que ça peut peut-être vous intéresser, (*hausse le ton*), il y en a peut-être parmi vous qui veulent devenir agriculteur. Extrait séance M. Rom.

D2 « l'explicitation des enjeux » par l'enseignant

Tous les élèves n'attribuent pas aux tâches proposées la même visée que l'enseignant et certains d'entre eux ont des difficultés pour identifier des enjeux cognitifs dans les exercices auxquels ils se livrent. Ainsi, des pratiques enseignantes favorables au processus de secondarisation doivent rendre les enjeux cognitifs et culturels explicites pour les élèves. Au contraire, des pratiques qui maintiennent une opacité plus ou moins importante autour de ces enjeux sont considérées comme peu favorables, voire contraires à l'acquisition de ce processus. Nous avons retenu cette seconde dimension: l'enseignant explicite les enjeux cognitifs et culturels des situations ; ou au contraire les passe sous silence en les maintenant dans l'opacité.

Deux exemples nous permettent d'expliciter cette seconde dimension. Dans le premier cas, extrait A, l'enseignante vient de distribuer aux élèves plusieurs supports didactiques. Elle attend de ces élèves qu'à partir de ces supports ils établissent la liste des DOM-TOM. Sans porter de jugement sur la pertinence didactique de cette tâche, on remarque que les enjeux cognitifs sont explicites. Le mode opératoire est précisé aux élèves.

Extrait A :

M 52 : Alors dans un premier temps on va lire les documents écrits et on va essayer de collecter tous les Départements et Territoires d'Outre-Mer. On va en faire une liste.
Extrait séance Mme Sou.

Dans l'extrait B, la tâche est elle aussi construite à partir de supports que l'enseignante vient de distribuer aux élèves. Toutefois les enjeux cognitifs restent bien

flous pour les élèves. Un certain mystère entoure le travail à faire. L'opacité est importante.

Extrait B :

M 22 : Très bien, tout simplement, il va falloir que vous compreniez le document et il va falloir que vous essayiez de tirer des conclusions de ces documents. C'est-à-dire ah ben euh…essayer de réfléchir à pourquoi je vous ai donné ce document là à votre avis, c'est pas comme ça, c'est pas au hasard. Quel est le sujet du document pourquoi et qu'est-ce que vous en comprenez de ce document là. Quelles sont les informations importantes et tout ça. Extrait séance Melle Mat.

D3 « l'orientation des tâches et consignes »

La troisième dimension concerne les processus cognitifs en jeu dans les tâches proposées. Une pratique favorable au processus de secondarisation doit conduire l'élève à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre, une pratique qui n'est pas favorable à ce processus quand l'élève est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche.

Dans les échanges suivants, à partir d'une question posée par le maître, et qui met les élèves en difficulté, nous pouvons observer comment finalement l'enseignant en arrive à donner lui-même la réponse. Une pratique qui conduit les élèves au-delà même de la « simple » réalisation de la tâche.

M 35 : Il y a 10 millions d'habitants en Ile de France. **05.10 M 36 :** La population française, Jordan, fait 60 millions d'habitants, ça fait combien de Français qui vivent rien qu'en Ile de France? E : Moi maître. Euh.. en Ile de France? 10 000 **M 37 :** 10 millions sur 60 millions ça fait combien? Es : *Pas de réponses* **05.23 M 38 :** Si on faisait une fraction E : Un quart **M 39 :** Non E : une moitié de quart ; un demi **M 40 :** 1/6e, un sur 6 (*revient près de son bureau*) **M 41 :** Un Français sur 6 vit dans la région parisienne Extrait séance M. Rom.

D4 « l'ajustement didactique »

La notion d'ajustement didactique correspond à l'adéquation entre la tâche proposée, le niveau des élèves et les objectifs d'apprentissage visés. Pour favoriser le processus de secondarisation, celui-ci doit être correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé. A contrario, s'il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées), nous considérons que c'est un obstacle à l'appropriation du processus de secondarisation.

L'exemple suivant nous permet d'expliciter cette dimension. L'enseignante attend des élèves qu'ils apprennent la localisation des capitales européennes. Pour ce faire, elle leur propose de compléter un fond de carte sur lequel, la localisation des capitales est déjà matérialisée par des points qui sont numérotés.

M 465 : Alors vous écoutez bien ce que je vais vous demander comme travail pour la semaine prochaine. Vous allez coller votre feuille, attendez avant de la coller comme ça vous saurez où la coller. Vous allez écrire simplement les noms (*des capitales*) sur la feuille à côté des numéros.
Extrait séance Mme Jou.

On peut considérer que la consigne qui est donnée et le support « pré rempli » distribué aux élèves participe d'un sur-ajustement didactique qui simplifie grandement la tâche.

D5 « la mobilisation de concepts »

La mobilisation de concepts, la volonté que les élèves construisent ces concepts et notions spécifiques à une discipline, supposent de la part des élèves qu'ils effectuent un processus de généralisation qui les conduit à l'abstraction. Ils passent de l'expérience première du monde, à un rapport distancié, second à ce monde. Dans ce sens, des pratiques enseignantes qui recherchent l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, sont favorables au processus de secondarisation. Au contraire, si dans ses pratiques l'enseignant valorise les aspects concrets, perceptifs et que son vocabulaire est imprécis, nous considérons alors que ce n'est pas favorable à l'acquisition du processus de secondarisation.

Dans l'exemple suivant, les propos que tient l'enseignante lors de l'entretien, nous conduisent à penser que pour elle la construction d'un vocabulaire spécifique, « des termes savants », de concepts, de notions, n'est pas un enjeu pour l'école primaire. Partant de là, on peut selon elle se contenter des mots et du registre de vocabulaire des élèves. Des considérations qui ne sont pas favorables à l'acquisition du processus de secondarisation.

Chercheur: d'accord donc pour vous, c'est plus important d'avoir les termes euh du langage des élèves que les termes savants ?
Enseignante : En primaire je pense, parce que si on a un terme savant, est-ce qu'ils vont mettre quelque chose, une réalité derrière ? et si je leur amène une définition d'un terme savant, est-ce qu'ils l'auront senti ? Je crois qu'il faut déjà passer par leurs termes, y'a le collège, y'a le lycée pour mettre des termes savants à mon avis. Extrait entretien Mme Har.

Dans ce second exemple, l'enseignante est amenée à s'exprimer sur l'utilisation qu'elle fait dans sa séance d'un vocabulaire spécifique. Dans ses propos, on comprend l'importance qu'elle accorde à la recherche progressive de l'abstraction, en mobilisant et en faisant travailler les élèves de la classe sur un vocabulaire spécifique à chaque discipline.

Chercheur: C'est important pour vous d'utiliser ce vocabulaire abstrait en géographie?
Enseignante : Ah oui, il me semble important que ce vocabulaire soit donné dès le cycle 3 parce que au collège, il est balancé et souvent les enfants sont noyés parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec, les enfants en difficulté, ce qui leur manque, c'est le vocabulaire et d'être familiarisé, de l'avoir entendu […], ça me semble très important oui, j'ai un gros gros travail de vocabulaire dans toutes les matières, et beaucoup de répétitions. Extrait entretien Mme Sou.

D6 « les critères de réussite de la séance »

Une sixième dimension est liée à l'évaluation que fait l'enseignant de sa séance. Fonde-t-il son évaluation, la réussite de sa séance autour de la question des savoirs visés, ou s'appuie-t-il sur le comportement des élèves, l'«ambiance générale » de la séance ? Autrement dit, est-ce que la réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir ? Ou est-ce la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant ?

Dans notre premier exemple, l'enseignante répond en abordant des questions organisationnelles, et quand le chercheur relance sur les critères de réussite, c'est l'intérêt supposé des élèves qu'elle met en avant. Dans ce cas, c'est donc la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont les critères de réussite de la séance. A aucun moment les enjeux d'apprentissage n'apparaissent comme critères de réussite de la séance.

Chercheur: Cette séance là qui a été filmée, pour vous, c'est une séance qui est réussie ou pas?
Enseignante : Je me suis aperçue que par exemple, concernant la disposition des enfants, c'est là où je m'aperçois que les enfants disposés comme ça, c'était pas vraiment euh ce que j'aurais dû faire, par exemple j'aurais dûu les mettre euh par euh peut-être groupes, groupes de 3 ou 4, les tables par groupes de 3 ou 4. Euh j'hésite souvent à faire ça parce que j'aime bien que les enfants soient face au tableau, et en les mettant par groupe souvent, y'en a qui tournent la tête et qui ne sont pas bien, mais bon, je pense que par groupe, ça aurait été peut-être mieux.
Chercheur: d'accord, et sinon globalement ça s'est bien passé ?
Enseignante : Ça s'est bien passé je pense oui, les enfants ont été intéressés parce que c'est ça surtout hein, il faut qu'ils soient intéressés pour que ça fonctionne donc je pense qu'ils ont été intéressés. Extrait script entretien Mme Jou.

Le second extrait témoigne, pour nous, de la volonté d'un enseignant de prendre en compte les savoirs en jeu dans sa séance et de ne pas s'arrêter au comportement des élèves, pour évaluer la réussite ou non de sa séance.

Chercheur: Pour vous, la séance que j'ai filmée, elle est réussie, quel jugement vous portez sur cette séance?
Enseignant : Le jugement que je porte, c'est que euh, c'était, comme première séance, c'était très riche parce que justement, j'avais besoin de savoir un certain nombre de choses donc y'a eu beaucoup beaucoup beaucoup d'informations de données et que ça nécessitait derrière un, une remise en ordre des informations. Maintenant, sur ce qui est d'identifier les 4 climats, ça, ça a été atteint, sur le fait de les décrire à l'intérieur, il a fallu euh approfondir secteur par secteur, c'est-à-dire zoomer ensuite sur chaque. Extrait entretien M. Fra.

D7 « le rapport aux disciplines scolaires »

L'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs. Mais il peut aussi, au contraire, introduire une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » – dont l'objectif est l'apprentissage – et disciplines « accessoires » visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique.

Dans cet extrait l'enseignant est invité à aborder les problèmes posés par l'hétérogénéité des élèves de sa classe. Dans son discours, l'enseignant établit une hiérarchie entre des matières où les problèmes posés par l'hétérogénéité des élèves sont importants (donc des matières où les enjeux d'apprentissages sont jugés plus forts) : les mathématiques et le français ; et la géographie (les « matières comme ça ») où ces problèmes ne se posent pas (les enjeux ne sont pas les mêmes) et quand un élève n'arrive pas à écrire, la photocopie de la page du cahier d'un autre résout le problème.

Chercheur: *l'hétérogénéité dans ta classe, ça te pose beaucoup de problèmes?*
Enseignant: Ça dépend en quoi?
Chercheur: *Par exemple en histoire, géographie.*
Enseignant: En histoire géographie je pense que ce sont de matières où c'est… moi j'ai pas de problèmes en théorie d'élèves qui auraient du mal à copier, à écrire ou à lire donc ce problème étant résolu en histoire géographie après ça fait appel au départ à…on peut tout construire en classe donc ceux qui amènent quelque chose de chez eux, c'est-à-dire ceux qui ont un vécu, parce qu'avec leurs parents ils vont à droite à gauche et puis ils ont un petit bagage culturel, c'est bien; mais ceux qui ne l'ont pas avec tout ce que l'on a à l'école, on peut… on part de zéro, ce n'est pas pénalisant dans des matières comme ça. Ça l'est beaucoup plus en mathématiques, en …quand on fait du français où là l'hétérogénéité à la limite demande des fois à adapter les exercices, mais en histoire géographie c'est…. d'ailleurs quand on fait de l'intégration d'élèves à l'école élémentaire on les envoie en mathématiques et en français dans leur niveau scolaire et on les envoie en histoire géographie dans leur classe d'âge, donc ça doit pas poser de problèmes Extrait entretien M. Thi.

D8 « l'exactitude des savoirs »

La dernière dimension constitutive de notre grille d'analyse est constituée par l'attention que porte l'enseignant à l'exactitude des savoirs en jeu dans les situations

d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons formulé de la façon suivante : l'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque ; a contrario, il est assez désinvolte.

A un moment de sa séance, l'enseignant est amené à mobiliser le concept de frontière.

M 197 : Donc quand on a les frontières qui fonctionnent on ne peut pas circuler d'un pays à l'autre. Il y a une ligne sur le terrain et puis il y a en général une barrière et puis on arrête là. Extrait séance M. Thi.

Ce qu'il dit de la frontière à ces élèves, ne témoigne pas d'une attention forte portée à l'exactitude des savoirs enseignés.

Ces huit dimensions n'ont pas été conçues pour être envisagées séparément, elles sont à comprendre comme des indices possibles d'un processus général. Chaque séance filmée et l'entretien enregistré constituent une « configuration », étudiée comme un ensemble composite mais cohérent. Le tableau suivant reprend l'ensemble des huit dimensions.

Huit dimensions en jeu dans le « processus de secondarisation »

« processus de secondarisation »		
1	sens de l'activité	D1A : celui-ci réside dans le registre secondaire de la rationalité et de l'objectivité des savoirs
		D1B : celui-ci réside dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familier et quotidien
2	Explicitation des enjeux	D2A : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités
		D2B : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité restent très opaques
3	Orientation des tâches et consignes	D3A : l'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre
		D3B : l'élève est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche
4	Ajustement didactique	D4A : correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé
		D4B : trop faible (sous-ajustement didactique) ou trop fort (sur-ajustement didactique)
5	Mobilisation de concepts	D5A : l'enseignant valorise l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique
		D5B : l'enseignant valorise les aspects concrets, perceptifs, et son vocabulaire est imprécis
6	Critères de réussite de la séance	D6A : l'activité des élèves est rapportée à la normativité des savoirs à acquérir
		D6B : c'est la participation des élèves – et leurs comportements apparents – qui sont les indices de réussite aux yeux de l'enseignant

7	Rapport aux disciplines scolaires	D7A : l'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée, au contrôle des processus cognitifs
		D7B : l'enseignant introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » (dont l'objectif est l'apprentissage) et disciplines « accessoires » (visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique)
8	Rapport à l'exactitude des savoirs transmis	D8A : cette exactitude est importante
		D8B : peu de souci pour l'exactitude

3. Prendre en compte la « gestion de classe »

Les premières analyses de nos scripts ont fait apparaître que des énoncés des enseignants ne pouvaient être référés à aucune de nos catégories. Nous avons constaté que ces interventions au cours des séances de géographie, ou les propos que tenaient les enseignants au cours des entretiens, relevaient de la seule « gestion de classe ». C'est à dire, tout ce qui se rapporte non seulement, à l'ordre et à la discipline dans la classe, mais aussi, à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage. Le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-aprentissage » (Nault & Fijalkow,1999, p. 451).

Pour prendre en compte ces éléments, nous avons ajouté à notre grille les quatre éléments suivants :

G1 : intervention qui valorise, encourage les élèves ; qui témoigne d'une forme d'empathie ; recherche d'un accord ;

G2 : discipline et ordre dans la classe ; gestion de la prise de parole ;

G3 : intervention qui porte sur l'organisation, les modalités de travail (mise en groupe, sortir un livre, etc.); la gestion du temps ;

G4 : l'enseignant sollicite une prise de parole ; relance (sans contenu didactique) ;

Les interventions, que nous n'avons pas pu coder apparaissent sous la rubrique « divers ».

L'exemple suivant, extrait du script de l'enregistrement vidéosocopique de la séance de Mme Jou. (JOU M 149), nous permet de présenter la façon dont nous avons procédé au codage des interventions de chaque enseignant. Le nombre d'interventions par enseignant est repris dans le tableau ci-dessous.

Nombre d'interventions par enseignant

Enseignants	Interventions
Mme Har.	335
Mme Jou.	506
Mme Liv.	288
Melle Mat.	388
Mme Sou.	466
Mr Dej.	269
Mr Fr.	318
Mr Rom.	336
Mr Thi.	493
Total	3399

Les interventions ont été reportées dans un tableau, et, pour chaque item de notre grille le codage est binaire, 0 : absence 1 : présence.

Intervention n° : 149 de Mme Jou.

Segment de l'intervention que nous avons codé G1, dans la mesure où l'enseignante valorise la réponse d'un élève.

JOU M 149 : Le Royaume-Uni, très bien, c'est le Royaume-Uni. Bien donc effectivement on va dire que c'est déjà Moscou, ensuite Londres et en troisième position Paris. Vous vous rappelez du nombre d'habitants à Paris ?

Segment de l'intervention que nous avons codé A 1.2 et G4, dans la mesure où l'enseignante produit un énoncé factuel et la question, moyen pour elle de solliciter les élèves (G4), appelle une réponse factuelle.

A l'issue du codage, pour chacun des items de notre grille, il nous est possible de totaliser le nombre de fois où il est présent dans les interventions de chaque enseignant (Annexe 12). Nous avons ainsi dressé une fiche pour chaque séance, par exemple :

Séance réalisée par Mme Jou. 506 interventions

Codage « didactique »									
A 111	A112	A113	A12	A2	B1	B2	C1	C2	D
6	1	10	104	32	7	4	10	0	1

Codage « secondarisation															
D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7		D8	
A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
11	42	0	18	2	90	2	14	6	0	0	0	0	0	0	1

Codage « gestion de classe »				
G1	G2	G3	G4	divers
62	96	36	99	42

C’est muni de cette grille qui comprend donc trois volets que nous avons procédé à l’analyse de l’ensemble des neuf scripts des enregistrements vidéoscopiques des séances de géographie, ainsi que des neuf scripts des entretiens post-séance.

Chapitre 13 Prendre en compte ce que disent les élèves de la géographie et de leurs apprentissages

Dans la mesure où, d'un point de vue théorique, nous empruntons à la sociologie de l'éducation le concept de rapport au(x) savoir(s), nous nous sommes fortement appuyés sur ce qu'écrit B. Charlot pour construire notre méthodologie. Selon lui, les recherches sur le rapport au savoir « essaient de comprendre comment le sujet catégorise, organise son monde, comment il fait sens de son expérience, et notamment de son expérience scolaire» (Charlot, 2003, p. 42). De ce fait, cette approche nécessite une méthodologie qui passe par le « recueil et l'analyse de données qui prennent en compte le sens que le sujet confère à son histoire et à ses activités» (Charlot, 2003, p. 43), d'où des entretiens, des « bilans de savoir », analyses de travaux scolaires etc.

Prendre en compte ce que disent les élèves de la géographie et de leurs apprentissages, nécessite donc d'aller à leur rencontre. C'est ce qui a été fait dans dix écoles appartenant à deux circonscriptions différentes, en mai et juin 2005. La production de données a été réalisée en deux temps d'abord par le biais d'un questionnaire, puis par des entretiens réalisés auprès de quelques élèves.

1 Des écoles et des élèves dans deux circonscriptions[29]

Dans le département de la Marne, deux inspecteurs ont accepté qu'un travail de recherche soit conduit dans leur circonscription. Toutefois, les réponses favorables des enseignants de ces circonscriptions ont été bien différentes : dans l'une, ce sont sept enseignants qui ont donné leur accord, et trois dans la seconde, pour participer à cette enquête. Ce sont donc dix classes correspondant à des écoles dans des situations

[29]Dans l'éducation nationale, chaque département est divisé en circonscriptions dirigées par un(e) inspecteur(trice) de l'éducation nationale (I.E.N).

géographiques variées : centre ville ; espace périurbain ; rural ; quartiers de grands ensembles ; habitat pavillonnaire, situées dans des ZEP et d'autres non, qui constituent le terrain de cette enquête.

La population de l'enquête est constituée de 129 élèves[30] avec une répartition très variable selon les classes. Cela s'explique d'une part, par le fait que nous avons ciblé les élèves de CM2, et d'autre part par la composition des classes. Certaines classes sont des cours doubles : dans ce cas le nombre d'élèves de CM2 peut être plus faible que dans un cours simple. Les tableaux ci-dessous reprennent ces éléments

Réparation des élèves selon les deux circonscriptions

circonscriptions	élèves	Fréq.
C1	77	59,7%
R4	52	40,3%
TOTAL	129	100%

Répartition des élèves en fonction des écoles

Ecoles	Elèves	Fréq.
C1A	9	7,0%
C1B	19	14,7%
C1C	15	11,6%
C1D	10	7,8%
C1E	6	4,7%
C1F	9	7,0%
C1G	9	7,0%
R4A	22	17,1%
R4B	10	7,8%
R4C	20	15,5%
TOTAL	129	100%

La majorité des cent vingt neuf élèves qui ont répondu aux questionnaires sont des filles et 86.8% d'entre eux (nés en 1994) n'ont pas de retard scolaire.

Réparation des élèves selon le genre

Genres	élèves	Fréq.
Filles	70	54,3%
Garçons	59	45,7%
TOTAL	129	100%

[30] Ce sont les élèves qui étaient présents le jour où l'enseignant a fait passer le questionnaire dans sa classe.

Répartition des élèves selon leur année de naissance

Année de naissance	élèves	Fréq.
1992	1	0,8%
1993	16	12,4%
1994	112	86,8%
TOTAL	129	100%

Des croisements réalisés avec le logiciel sphinx permettent de constater que les caractéristiques de genres et de retard scolaire n'ont pas d'incidences significatives sur les réponses des élèves au questionnaire. De même, l'analyse du texte des entretiens ne permet pas de dégager des relations significatives entre ces caractéristiques et ce que disent les élèves. Le tableau ci-dessous présente, à titre d'exemple, le croisement entre la réponse à la question 1 : « Qu'as-tu appris en géographie depuis le CE2 ? Donne des exemples » et le genre des élèves.

Croisement réponses à la question 1 et sexe des élèves

REPONSE 1_LR_R/SEXE	F	G	TOTAL
Non réponse	3	3	6
apprendre	33	26	59
pays	34	35	69
France	17	22	39
continent	32	22	54
océan	24	18	42
mer	19	20	39
population	25	14	39
nom	8	13	21
fleuve	19	17	36
montagne	18	19	37
Europe	17	15	32
ville	12	13	25
capitale	11	11	22
carte	9	7	16
terre	16	4	20
monde	10	6	16
région	8	12	20
climat	8	10	18
européen	7	4	11
français	7	4	11
littoral	9	2	11
département	8	4	12
plan	4	2	6
zone	6	3	9
habitant	4	5	9
transport	5	5	10
agriculture	3	6	9
planète	3	4	7
TOTAL	379	326	705

(La dépendance n'est pas significative. chi2 = 24,79, ddl = 28, 1-p = 36,07%.)

2. Un questionnaire et des entretiens

Compte tenu de ce qui se dit fréquemment dans les écoles et ailleurs du rapport des élèves à l'écrit, de leurs difficultés à s'exprimer tant à l'écrit qu'à l'oral, l'idée d'un questionnaire et d'entretiens peut sembler quelque peu surprenante. Or, dans le cadre d'autres recherches, telles celles conduites par F. Audigier ou par l'équipe Escol[31] ces outils ont été utilisés avec succès. C'est, par exemple, ce qu'écrivent Charlot, Bautier et Rochex : « Pour avoir accès à ce quotidien des élèves, nous avons recueilli des données dans des situations très diverses, telles que des entretiens avec des élèves, […], des questionnaires touchant principalement des classes de CP et de CM » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 186). Quant à la validité de tels outils, ils précisent que : « On pourrait s'interroger sur la validité d'une étude qui repose sur le langage d'élèves dont on souligne habituellement la faiblesse langagière. Il est justement remarquable de voir que tous les élèves s'expriment sans difficulté (mais non sans " fautes ", certains des énoncés écrits demandant une attitude de " déchiffrage " de la part du lecteur) sur les sujets qui concernent le quotidien des tâches scolaires » (*ibid.*, p. 187).

2.1 Le questionnaire

Trois éléments ont guidé la réalisation de ce questionnaire (Annexe 13). C'est d'abord, la question des apprentissages des élèves qui a retenu notre attention. En effet, comme le souligne D. Borne a propos des connaissances que nous avons des apprentissages en géographie, « Malgré quelques tentatives récentes, nous savons mal ce que retiennent les élèves, nous mesurons malaisément l'empreinte culturelle qui vient spécifiquement de l'école. Les finalités civiques que nous proclamons relèvent-elles seulement du mode incantatoire ? Pouvons-nous auprès des élèves, en mesurer les résultats ? » (Borne, 2004, p. 18). Aussi, et dans le but d'approcher autant que possible ces apprentissages réalisés par les élèves au cours des trois années du cycle3, nous leur avons posé deux questions, l'une portant sur les savoirs et l'autre sur les savoir-faire. Ceci pour éviter qu'une seule consigne trop ouverte reste sans réponse.

Ensuite, parce que la question du sens ou des sens que les élèves attribuent aux disciplines est importante dans les processus d'apprentissage et de réussite à l'école[32], nous

[31] Escol : Equipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités locales (notamment Charlot B., Bautier E., Kohn R., Rochex J.-Y)

[32] La question du sens que donnent les élèves aux disciplines et les difficultés scolaires est posée, par exemple, par Charlot, Bautier, Rochex, 2000, p. 186-187). La question du sens peut également être reliée à la

avons proposé une troisième question portant sur l'utilité de la géographie. Avec des élèves de CM2, nous avons préféré une question sur « l'utilité », pensant que le mot était plus accessible aux élèves que le mot « sens ».

Enfin, nous nous sommes interrogés sur le rapport affectif que pouvaient avoir des élèves de CM2 avec cette discipline. Cela dans la mesure où nous pensons que des liens positifs avec une discipline favorisent probablement les apprentissages.

Avant de lancer l'enquête, nous avons testé la validité de notre démarche. Un premier questionnaire a été soumis à des élèves de deux classes de CM2, dans deux écoles différentes, l'une classée en ZEP et l'autre non[33]. Les réponses obtenues aux différentes questions nous ont permis, de par leur pertinence, de valider le questionnaire en lui apportant quelques modifications quant à la formulation des questions.

Pour sa diffusion, et pour nous assurer d'un maximum de retour, avons choisi de travailler dans deux circonscriptions de l'académie de Reims. Aussi, c'est avec l'accord des I.E.N respectifs, et par leur intermédiaire, que le questionnaire à été envoyé. Dans une circonscription, l'I.E.N a choisi d'envoyer le questionnaire dans des écoles où la probabilité d'obtenir une réponse à ce moment de l'année (fin mai) était forte et dans l'autre le questionnaire a été diffusé par Internet dans toutes les écoles. Ces modes de diffusion différents résultent des décisions prises par les I.E.N, suite à notre sollicitation ; ils expliquent probablement l'écart entre les retours obtenus dans chacune des deux circonscriptions.

2.2 Les entretiens

Dès la conception du protocole de l'enquête, la nécessité de réaliser des entretiens s'est imposée. Par exemple avec l'idée de pallier la faiblesse supposée des réponses écrites. La lecture des questionnaires n'a fait que renforcer cette certitude. Il était nécessaire de faire s'exprimer les élèves, ne serait ce que pour accéder au sens de leur discours écrit et ainsi éviter de faire des analyses *a priori*.

Nous avons donc choisi de mener des entretiens semi-directifs Afin de rendre ce travail possible avant la fin de l'année scolaire, nous avons retenu le principe de faire passer l'entretien à trois élèves par classe. Les enseignants ont été contactés directement par le chercheur et il leur a été demandé de proposer trois élèves pour le jour de l'entretien

---

problématique de la secondarisation et de son rôle dans les processus d'apprentissage (Bautier & Goigoux, 2004).

[33] Les deux écoles sont situées dans une circonscription qui n'est pas concernée par la recherche.

Le critère de choix des élèves (fille ou garçon) était le niveau scolaire en géographie, estimé par l'enseignant : un élève qu'il estime bon en géographie ; un élève moyen en géographie, un élève faible en géographie. La disponibilité des enseignants à ce moment de l'année pour accueillir un chercheur n'étant pas facile à trouver, nous avons travaillé sur trois classes dans chacune des deux circonscriptions.

Dans plusieurs classes l'enthousiasme des élèves à l'idée d'être interviewés a fait que nous avons retenu quatre élèves au lieu des trois initialement prévus. Au total nous avons réalisé vingt-trois entretiens. La répartition des entretiens selon les classes est présentée dans le tableau ci-dessous. Seul un des entretiens a été réalisé avec un élève qui n'avait pas rempli le questionnaire.

Répartition des entretiens selon les classes

Ecoles	Nombre d'entretiens
C 1 B	4
C 1 D	3
C 1 F	4
R 4 A	4
R 4 B	4
R.4 C	4

L'entretien est conduit par le chercheur en face à face avec un(e) élève. Il se déroule dans un espace, extérieur à la salle de classe, de façon à pouvoir être au calme, (accord de l'enseignant(e), de l'I.E.N), la situation d'entretien demandant un effort intellectuel de la part de l'élève.

Les entretiens se déroulent pendant une demi-journée de classe, sans qu'il y ait nécessairement eu une séance de géographie dans cette demi-journée. Ils sont enregistrés (audio) de façon à pouvoir être scriptés. La durée initiale prévue est d'une quinzaine de minutes et peut être modifiée en fonction de l'élève : de ce qu'il souhaite dire, de sa volonté de mettre fin à l'entretien. En guise d'introduction, afin d'aider l'élève à entrer dans l'entretien nous présentons à chaque fois quelques manuels de géographie du cylce3. Cette présentation s'accompagne d'une courte phase de discussion avec l'élève avant que ne débute l'entretien qui est enregistré. L'entretien est mené en fonction d'un guide construit au préalable (Annexe 14) en tenant compte des constats suivants tirés de l'analyse des questionnaires :

- la « géographie apprise » par les élèves se présente comme une liste disparate d'objets, liste plus ou moins longue, dont certains sont à rattacher à d'autres disciplines que la géographie ;
- La géographie, pour la grande majorité des élèves qui ont répondu au questionnaire, a une « utilité pratique », les élèves répondent en termes d'usages sociaux. S'il y a bien perception d'une utilité de cette discipline, force est de constater que dans la plupart des cas, celle-ci est différée, c'est-à-dire que les élèves renvoient dans un futur plus ou moins lointain sa possible utilisation. Toutefois, d'autres élèves sont dans un rapport différent avec la géographie scolaire : pour ces derniers, elle sert à apprendre des « choses » sur le monde ;
- Enfin, si les élèves de CM2 disent majoritairement aimer la géographie, on ne sait pas si c'est le questionnaire qui induit cette réponse ou bien si effectivement, par rapport aux autres disciplines scolaires, la géographie bénéficie bien d'un « lien affectif » positif.

L'entretien devait donc permettre de recueillir des informations relevant des trois thèmes suivants :

Au-delà des objets géographiques qu'ils citent, quel(s) sens les élèves donnent-ils à la géographie ? La géographie est-elle perçue comme une « science sociale qui étudie les sociétés humaines dans leurs dimensions spatiales » ?

Pourquoi la géographie n'a-t-elle pas pour les élèves, ou n'est-elle pas perçue, comme une discipline ayant une utilité immédiate ? Quelle utilité immédiate des élèves de CM2 peuvent-ils donner à la géographie scolaire ?

Le questionnaire était centré sur la géographie et appelait une réponse à propos de cette seule discipline. Qu'en est-il du lien positif avec la géographie lorsqu'on demande aux élèves de répondre en situant celle-ci par rapport aux autres disciplines de l'école ?

3. Le traitement des données

Pour le questionnaire, les réponses des élèves ont été codées et saisie de façon à pouvoir procéder à un traitement au moyen d'un logiciel d'analyse lexicale, ici c'est le logiciel Sphinx qui a été utilisé.

En ce qui concerne les entretiens que nous avons réalisés auprès des élèves, ils ont été anonymés, intégralement scriptés et soumis à analyse de contenu. Pour ce faire nous avons élaboré et utilisé une grille structurée en sept catégories. Pour chaque catégorie, nous présentons un extrait d'entretien qui est représentatif des énoncés relevant de celle-ci.

1 Identification de la discipline, en classe, par les élèves

Chercheur : Comment tu sais que c'est une leçon de géographie, à quoi tu le reconnais
P : Ben déjà si elle nous parle d'une carte.
Chercheur : Elle c'est qui ?
P : C'est notre maîtresse.
Chercheur: Ah d'accord, si la maîtresse parle d'une carte.
P : Si elle nous parle d'un pays, d'une ville, d'un département, d'une mer ou d'un océan.
Entretien Patricia C1D15F94

2 Les savoirs

A : C'est on apprend les pays, les …les mers tout ça, les climats
Chercheur : Les climats, oui
A : Les capitales, les drapeaux
Chercheur : D'accord. Tu vas penser à un élève qui est dans une autre école et puis qui n'a pas de leçons de géographie, il ne sait pas ce que c'est, tu comprends ?
A : Oui
Chercheur : Tu peux lui expliquer toi, la géographie
A : Euh oui
Chercheur : Essaie, vas-y
A : La géographie c'est où on apprend le monde, les pays, les capitales, les drapeaux.
Entretien Amed R4A21G94

3 Les savoir-faire

Chercheur : Toi tu l'as dit on apprend des choses, tu as beaucoup de copains ou de copines qui disent on apprend plein de choses sur le monde. Tu peux me dire qu'est-ce que c'est ces choses sur le monde ?
B : Ben comment on se repère avec la carte du monde……Le maître il nous donne aussi souvent des cartes, il nous a donné une carte c'était pour placer les pays de 1 à 15 puis après on devait mettre le nom des pays. Entretien Benoît C1F03G94

4 Ce que l'élève aime le plus en géographie

Chercheur : Est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus. Qu'est-ce que tu aimes le plus, qu'est-ce que tu aimes moins en géographie
M : Ce que j'aime le plus, en géographie, c'est un peu en fait connaître ce qu'il y a dans les autres pays, un peu tout ça. Entretien Mélanie R4B01F94

5 L'élève la géographie et les autres disciplines

M : Les maths, après…après la science la géographie, puis il y a quoi d'autre comme matières?
Chercheur : C'est toi qui vois
M : Oui, si non je ne vois pas d'autres matières
Chercheur : Et qu'est-ce qui fait que tu aimes moins la géographie que la science, que les sciences
M : Euh, les sciences, il y a plus de schémas, on voit les planètes, c'est plus naturel les sciences, ça fait plus sciences naturelles, parce que la géographie, j'aime pas trop c'est les photos que la maîtresse elle donne et qu'il faut décrire, j'aime pas trop décrire les photos.
Entretien Marianne R4B06F94

6 Les utilités de la géographie

« Utilités intellectuelles ; scolaires »

Chercheur : Alors tu vas lui dire ce que c'est, à quoi ça sert. C'est un élève de ton âge il faut qu'il sache ce que c'est que la géographie. Toi tu sais, mais lui ne sait pas. Vas-y J : Ben la géographie, c'est là où on apprend à savoir où on est, à connaître sa planète, son continent, son pays, sa ville. La géographie, ça sert à savoir où on se trouve, à savoir où on peut aller. La géographie, ça sert à indiquer des chemins ça sert à connaître différents paysages, montagnes, la mer, les plaines les plateaux etc. Entretien Julie R4A03F94

« Utilités sociales »

Chercheur : Donc toi tu apprends des choses et tu te dis finalement ça ne sert pas. J : Quand je suis jeune pas trop, mais plus tard ça peut me servir. […] *Chercheur : Tu apprends pour savoir des choses.* J : Ben voilà et ça pourra peut être me servir. *Chercheur : Et ça pourra peut-être* J : Pour mon métier que je ferrai peut-être plus tard ou si des fois on me pose des questions, si les gens savent pas je pourrai toujours leur répondre. Entretien Jérôme C1F02G94

7 Liens affectifs avec la géographie.

Chercheur : Qu'est-ce qui fait que tu aimes bien la géographie ? C : Ce qui fait que j'aime bien la géographie, j'aime bien déjà savoir, où, comment le monde est fait et j'aime bien déjà avoir d'autres pays pas toujours rester dans mon environnement en ville. Entretien Clément R4C156G94

4. Les limites de notre dispositif

Ces techniques de recueil présentent des limites. Ainsi, nous ne prétendons pas accéder à la totalité des apprentissages réalisés par les élèves aux cours de ces trois années en géographie, mais leurs réponses témoignent de ce qu'ils « choisissent » de dire ou peuvent dire (en fonction de leur mémoire) dans cette situation particulière, des apprentissages qui les ont marqués. C'est ce que rappellent Charlot, Bautier et Rochex à propos d'un autre dispositif de recueil de données relatives aux apprentissages, le « bilan de savoir » : « Il doit être bien clair, dès lors, que les bilans de savoir ne nous disent pas quels apprentissages ont été réalisés par les jeunes, mais seulement quels apprentissages font davantage sens pour eux » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 134-135) et d'ajouter en note que « nous sommes conscients que ce sont les apprentissages dont ils jugent bon de faire état dans la situation dans laquelle ils sont sollicités » (*ibid.*, p. 134-135). De plus, il faut bien prendre en compte qu'« il ne s'agit pas pour nous de penser que les élèves disent la « vérité » ou décrivent la réalité de leurs pratiques, surtout lorsque celles qui sont

explicitées sont de nature cognitive » (*ibid.*, p. 187). Il est donc nécessaire de bien prendre les réponses des élèves pour ce quelles sont, c'est-à-dire, le « dire » d'élèves interrogés sur leurs apprentissages, sur une discipline, dans la situation particulière d'une recherche.

Enfin, on peut également poser comme limite la mémoire des élèves dans la mesure où ces types de recueil la sollicitent fortement. Ainsi, dans cette situation et dans ce laps de temps, l'élève n'arrive pas à se souvenir de « tout ce qui a été appris », la réponse suivante illustre bien ce fait : « Les montagnes ; les noms des plaines. Les mers ; les noms et les fleuves ; les noms les mesures des mer. Les plages ; la population sur Terre. J'ai aussi appris la longitude et l'altitude. Arès je ne sais plus ». Ou alors, ce sont peut être uniquement les thèmes les plus récemment traités en classe qui sont le plus souvent cités ?

Enfin quelques observations nous permettent de penser que les élèves ont réalisé ce travail de façon « normale ». La lecture des questionnaires qui nous ont été retournés, permet de constater d'une part, que le nombre de non réponses aux différentes questions est très limité (tableau ci-dessous).

Nombre de non réponses selon les questions

Question	Nbre non réponse	Total des réponses
Question N° 1	1	129
Question N° 2	6	129
Question N° 3	5	129
Question N°4	0	129
Total	12	516

D'autre part, il n'y a pas de réponses sans rapport avec les questions posées. De plus, en croisant les réponses faites par les élèves lors des entretiens on constate une forte cohérence entre les thèmes qu'un élève aborde dans le questionnaire et ce que le même élève dit lors de l'entretien.

Troisième partie : résultats, analyses et discussion

Dans le cadre de notre recherche, nous sommes allés à la rencontre des élèves et de ce qu'ils disent de la géographie, de leurs apprentissages, et des relations qu'ils entretiennent avec cette discipline, à travers un questionnaire et des entretiens. C'est par la présentation des résultats de cette enquête auprès des élèves que nous ouvrons cette troisième partie.

Le second chapitre présente chacune des neuf séances de géographie à partir desquelles nous avons travaillé. Au-delà de cette présentation, chacune de ces séances est considérée comme l'expression de décisions prises par l'enseignant et à ce titre constitue une première approche de la professionnalité des neuf enseignants.

L'activité professionnelle de l'enseignant passe , dans les neuf séances enregistrées, en grande partie par une mise en forme discursive. Pour aborder la question du contenu de ce discours, nous avons soumis les scripts des enregistrements vidéoscopiques à un traitement par le logiciel Alceste. Ce sont les résultats de cette analyse que nous présentons dans un troisième chapitre.

Un quatrième chapitre porte sur la géographie enseignée. En tension entre la tâche didactique et son contexte professionnel d'exercice, l'activité didactique des neuf enseignants produit une « géographie scolaire », celle qu'ils proposent à leurs élèves. Les analyses réalisées à partir des enregistrements vidéoscopiques et des entretiens post-séance, nous permettent de caractériser cette géographie, et surtout de mieux en comprendre les modalités d'élaboration.

Dans le cinquième chapitre, nous analysons les pratiques d'enseignement en géographie telles que nous avons pu les caractériser du point de vue de la construction d'un rapport second au monde chez les élèves.

A partir des analyses réalisées des pratiques d'enseignement et du sens que ces neuf enseignants donnent à leurs pratiques lors des entretiens, nous proposons, dans un sixième chapitre, une caractérisation d'un genre professionnel : celui de l'enseignant de l'école élémentaire.

Chapitre 14 La géographie scolaire pour des élèves de CM2 : une géographie scolaire hétéroclite

Le travail mené à la fin des années 1980 par F. Audigier dans le cadre de l'INRP, et repris ensuite dans sa thèse, met en évidence que les représentations de la géographie construites par les élèves sont très marquées par le modèle de la discipline scolaire. Une vingtaine d'années après, alors que deux générations de programmes, pour l'école élémentaire, ont été mises en application, on peut chercher, à partir des résultats de notre enquête, à mettre en évidence ce qu'est la géographie scolaire pour des élèves de CM2.

On peut affirmer que la notion de géographie scolaire a un sens aux yeux des élèves dans la mesure où ils sont capables de la caractériser, ou tout du moins de l'identifier par rapport aux autres disciplines enseignées. Cette question des indices que mobilisent les élèves pour identifier et caractériser la géographie scolaire est abordée dans un premier temps. La question des acquis des élèves, plus précisément de ce qu'ils disent avoir appris durant les trois années du cycle 3, est abordée dans un second temps. Enfin, nous présentons les rapports établis par les élèves avec cette discipline. Autant d'aspects qui nous permettent de mieux comprendre comment se construit et ce qu'est, du point de vue des élèves, la géographie scolaire, avant l'entrée au collège.

1. A quoi les élèves identifient–ils une séance de géographie ?

Dans le second degré, l'enseignement des différentes disciplines est très structuré. Avec un emploi du temps rigoureux, des durées précises et rythmées dans le quotidien des élèves par les sonneries marquant le début et la fin de l'heure de classe ; avec parfois des salles d'enseignement spécialisées, et des enseignants spécialistes de ces disciplines ; les différentes disciplines ont donc dans ce cadre une visibilité forte aux yeux des élèves. A l'école primaire, l'enseignement est moins structuré sous ce rapport, et des variations importantes, en termes de durée, de fréquence d'enseignement, peuvent se produire. Au cours d'une journée de classe au cycle 3, durant chaque semaine et tout au long de l'année scolaire, les élèves sont confrontés à l'ensemble des disciplines scolaires dans un cadre

unique, la salle de classe, et souvent avec le même enseignant. Dans ce contexte, nous avons donc cherché à identifier, à partir des entretiens, les indices que les élèves prélèvent pour caractériser les temps d'enseignement de la géographie.

1.1 C'est de la géographie, le maître le dit…

Cette formule résume assez bien les déclarations des élèves. Plusieurs d'entre eux disent en effet savoir que l'on change de discipline parce que l'enseignant l'annonce clairement.

« *Ben le maître déjà il le dit* » Charlène

Au-delà de cette annonce, l'habitude prise par des enseignants d'écrire, chaque jour, l'emploi du temps de la classe, est un autre élément, de nature différente, qui permet aux élèves de se repérer dans les matières abordées tout au long de la journée de classe. Plusieurs élèves associent dans leurs propos le fait que le maître dise que l'on fait de la géographie, et que cela soit également écrit au tableau.

Enfin pour une partie d'entre eux, c'est la régularité dans la mise en œuvre de l'emploi du temps par l'enseignant, et donc la succession réglée dans le temps des disciplines qui est le moyen utilisé pour se repérer. « Ben la maîtresse elle nous dit. […]. Elle marque au tableau le programme de la journée et il y a géographie dessus et puis on sait à peu près les heures où on le fait » (Marianne).

Il est difficile de mettre en relation l'utilisation comme repère de la parole du maître et le niveau scolaire des élèves (niveau déclaré par les enseignants). On remarque que parmi les vingt-trois élèves avec lesquels nous avons mené des entretiens, six utilisent cet argument pour dire à quoi ils reconnaissent la géographie (deux élèves dits faibles ; une moyenne, trois bons). Il n'y a qu'un élève, faible, qui utilise uniquement cet indicateur. Tous les autres font références à d'autres indices.

1.2 En géographie, on parle de…

Les thèmes abordés par l'enseignant semblent être une caractéristique très forte de la discipline retenue par les élèves. C'est à partir de ces thèmes, et par opposition à d'autres, que quelques élèves délimitent ce qui relève de la géographie et ce qui appartient à une autre discipline. C'est le cas, par exemple, de cette élève.

Milène : Il y a des…des montagnes…. des villes,… des animaux … des… des choses comme cela.
Chercheur : Pour toi les animaux c'est aussi de la géographie ?
Milène : Non pas trop.
Chercheur : Ce serait quoi les animaux ?
Milène :Science Extrait entretien Milène

Pour une majorité des élèves, ces thèmes ou ces objets d'études sont des marqueurs de la discipline géographie telle qu'elle leur est enseignée. Cela s'exprime dans leurs discours par des propos tels que ceux présentés dans les deux exemples ci-dessous.

Clément : La géographie, on parle plus des pays...les frontières et les trucs comme ça
Chercheur : D'accord, quand ça parle des pays, des frontières, c'est de la géographie
Clément : Des océans, des trucs comme ça, oui c'est de la géographie. Extrait entretien Clément

Patricia : Si elle nous parle d'un pays, d'une ville, d'un département, d'une mer ou d'un océan
Chercheur : Oui
Patricia : Si elle nous parle du nombre d'habitants, si elle nous parle des reliefs, et de la température. Extrait entretien Patricia

Les propos globalisants comme tels que, « on parle de tout ce qui se rapporte au monde », « de tout ce qu'il y a sur la Terre » sont assez limités. La plupart des élèves citent un certain nombre de thèmes ou objets d'études comme : les continents, les reliefs, les plaines, les montagnes, les océans, les fleuves l'Europe, les pays, les capitales, les voies de communication etc…... Sans reprendre ici la liste complète des termes utilisés par les élèves, un constat s'impose : ce sont les thèmes ou objets d'études qui relèvent essentiellement de ce que l'on peut appeler la géographie des « découpages » du monde, et de la géographie physique qui sont mobilisés par les élèves. Les hommes, leurs activités, sont très peu présents dans cette liste. Un seul élève identifie la géographie au fait qu' « on parle des hommes et de leurs activités ».

A côté de ces thèmes, qui sont très récurrents dans les propos des élèves, indépendamment de la classe et du niveau scolaire, quelques objets et tâches peuvent être présentés comme emblématiques de la géographie scolaire aux yeux des élèves.

1.3 C'est de la géographie, parce qu'il y a …

Dans cette liste d'objets qui caractérisent la géographie enseignée, la carte est celui qui est le plus cité :

Chercheur : A quoi tu reconnais la géographie ? Alicia : Ben le plus souvent il y a des cartes. Extrait entretien Alicia

Ou encore,

Chercheur : Comment tu sais que c'est une leçon de géographie, à quoi tu le reconnais ? Patricia : Ben déjà si elle nous parle d'une carte. Extrait entretien Patricia

Quelques élèves précisent que ce sont des cartes du Monde, de la France. Il y a donc une cohérence entre les thèmes qui marquent la discipline et les cartes. Toujours à propos des cartes, ce sont les activités demandées par l'enseignant que les élèves retiennent pour identifier la géographie. Soit parce que sur la carte on leur demande de colorier des pays, des mers etc.… en respectant un code précis. Soit par les questions que le maître pose à partir des cartes, par exemple : retrouver un pays, trouver les capitales.

Viennent ensuite des fiches d'activités, souvent des photocopies issues de « cahiers d'activités » dont dispose l'enseignant. C'est alors le titre et le fait que soit mentionné le mot « géographie » sur la fiche qui permet aux élèves de référer le contenu de ces fiches, et les tâches qu'elles proposent, à de la géographie. On remarque que le contenu des fiches est fréquemment cité en second.

Rémi : Ben en fait comme on fait de la géographie, je reconnais parce que déjà en haut il y a le titre, et puis on voit qu'il y a la France. *Chercheur : Oui* Rémi : Alors le maître il nous les donne sur des fiches et ensuite dès qu'on a fini on les range dans le classeur *Chercheur : D'accord. Oui donc tu reconnais la géographie parce que sur la fiche du maître c'est écrit géographie.* Rémi : Oui, et que il y a la France ou d'autres pays. Extrait entretien Rémi

Enfin ce sont des objets comme le manuel, les photographies paysagères et le cahier de géographie qui constituent les autres « marqueurs » de la géographie. Pour le manuel, soit il est utilisé par l'ensemble de la classe, « le maître nous dit sortez votre Multi-livre on va faire de la géographie » (Benoît), ou bien seul le maître dispose d'un manuel, sur lequel les élèves peuvent lire « géographie ». Ce manuel est alors utilisé par le maître, par exemple, pour montrer des photographies aux élèves. En ce qui concerne les photographies, c'est par le paysage qu'elles donnent à voir que les élèves les relient à la géographie. Ce constat effectué dans un contexte et à partir d'une méthodologie différente, est assez proche de celui fait par Audigier et Haerbli (2004). Si ce sont des villes, des

montagnes etc., alors c'est de la géographie. Il y a donc une cohérence disciplinaire qui se met en place au cycle 3, entre des thèmes identifiés par les élèves comme « géographiques » et leur utilisation, pour classer en géographie des photographies paysagères.

Ces résultats reposent sur un nombre relativement limité d'entretiens, et ne peuvent pas prétendre à la généralisation. Toutefois, ils témoignent, à leur façon, des diverses manières dont les élèves identifient une discipline scolaire.

Dans ce processus, qui, du point de vue de l'élève, participe à la construction de la discipline scolaire géographie, on trouve une combinaison, variable selon les élèves, de deux types d'éléments. Des indices qui relèvent de la discipline scolaire, telle que nous l'avons précédemment définie d'une part, et, des indices qui tiennent à l'organisation de l'enseignement d'autre part. Les cartes associées à quelques « exercices-types », et les photographies paysagères sont, avec quelques thèmes récurrents qui participeraient de la « vulgate », les indices liés à la discipline scolaire les plus prégnants. L'habitude d'annoncer aux élèves la discipline qui va être abordée, écrire l'emploi du temps de la journée, constituent autant de sources d'indications, externes à la discipline, qui sont elles aussi mobilisées par les élèves pour identifier et caractériser les différents temps d'enseignent auxquels ils sont confrontés.

De plus, ces résultats permettent aussi de constater le rôle important de l'enseignant dans la construction de la représentation de la géographie scolaire chez les élèves. C'est lui qui, par sa parole, qualifie la discipline concernée. A partir de là tout ce qui se passe dans la situation d'enseignement ainsi qualifiée, devient pour les élèves de la géographie. Ainsi, quand le maître distribue une carte, une fiche, aborde un thème, quel qu'en soit l'intitulé ou le contenu, c'est pour les élèves, « de la géographie », puisque le maître l'a dit.

La parole du maître de CM2 ne règne pas sans partage. Dans certains cas, ce que dit le maître de la géographie, peut venir semer le trouble chez des élèves qui au cours des deux années précédentes, ou par la fréquentation de la géographie à l'extérieur de l'école, se sont construit une première représentation de cette discipline. C'est, par exemple, le cas de cet élève.

Chercheur : Est-ce que tu peux me dire à quoi tu reconnais que c'est de la géographie en classe ?
Thomas : Euh, c'est difficile à dire parce que maintenant c'est plus vraiment de la géographie, euh, la maîtresse elle nous a expliqué que c'est plus vraiment de la géographie. Moi je reconnais par les pays, pour moi les pays, les fleuves,…
Chercheur :Oui, et qu'est-ce qu'elle vous a dit la maîtresse ? Tu dis, c'est plus vraiment de la géographie
Thomas: Oui, c'est plus comme dans le temps. Avant c'était vraiment de la géographie, c'était des textes et il fallait bien apprendre que maintenant c'est plus vraiment de la géographie.

Extrait entretien Thomas

L'enseignante semble, au moins dans ces propos, vouloir prendre en compte l'évolution épistémologique de la discipline. Elle fait part de ces changements aux élèves de la classe. Ce faisant, par son discours sur la géographie, elle contribue à en brouiller l'image, au moins pour cet élève qui malgré tout reste sur sa position : la géographie, ce sont les pays et les fleuves.

2. Les apprentissages des élèves

La méthodologie retenue, questionnaire et entretien, appelle à la prudence lorsque l'on aborde la question des apprentissages. Tout d'abord, nous ne pourrons aborder que des apprentissages déclarés par des élèves. Il est donc nécessaire de tenir compte de leurs rapports à l'écrit et/ou à l'oral. On peut également penser que, pour de jeunes élèves, il est plus facile d'évoquer, dans ces situations inhabituelles (questionnaire, entretien), des objets, des thèmes, voire des techniques que des démarches intellectuelles complexes, la construction de notions ou de concepts, par exemple. Aussi, cela contribuerait à majorer dans nos résultats la part des éléments les plus « simples » au détriment des aspects plus « complexes », sans toutefois signifier qu'il n'y a pas eu d'acquisitions complexes. Enfin, il faut avoir présent à l'esprit que les connaissances des élèves ne sont pas exclusivement construites à l'école.

Même si dans leurs réponses tous les élèves[34] ne font pas la distinction entre les savoirs et les savoir-faire, nous avons conservé ces deux catégories pour rendre compte de leurs « apprentissages » en géographie.

2.1 Des savoirs

« Qu'as-tu appris en géographie depuis le CE2 ? Donne des exemples »

Des listes d'objets, et quelques « confusions »

[34] Dans trente deux réponses, il n'y a pas de différences entre les savoirs et les savoir-faire.

Les réponses se présentent toujours sous forme d'une liste d'objets plus ou moins longue. De quelques mots pour les plus brèves, « *les 25 pays de l'Europe* » (extrait questionnaire), à de longues listes, comme en témoigne l'extrait d'un questionnaire suivant :

> Depuis le CE2 j'ai appris énormément de choses dont : on a appris les 4 points cardinaux, les pays frontaliers de la France, le globe terrestre, les continents et les océans, les zones climatiques, les zones froides du globe, les richesses du désert, la répartition de la population sur la terre, le milieu tempéré, les montagnes françaises, l'Europe, l'Union européenne, le littoral français, départements et régions. C'est à peu près tout ce qu'on a appris, il manque des choses Extrait questionnaire

Lors qu'il y a construction d'une phrase, elle reprend généralement en partie l'intitulé de la question, avec des formules du type « j'ai appris…. » (cinquante deux réponses de ce type) ou des formules plus générales « on a appris… » (neuf réponses), « nous avons appris… » (une réponse).

On constate également que seulement cinq élèves sur cent trente-cinq, formulent leur réponse en l'organisant autour des trois années du cycle 3. Difficultés à se remémorer tout ce qui a été appris ? Difficultés pour un élève à faire la part dans ses apprentissages de ce qui relève d'une année plus que d'une autre?

Si dans leur majorité les élèves semblent être capables de référer des apprentissages réalisés à la géographie, quelques réponses témoignent d'une certaine « confusion ». Soit les élèves citent exclusivement des objets historiques : « *La colonisation, L'Antiquité* », ou des objets qui se rattachent aux sciences de la vie et de la terre : « *Le corps humain, la reproduction chez les animaux* », soit ils mêlent plus ou moins les disciplines dans leurs réponses, comme le fait, par exemple cette élève.

> J'ai appris à reconnaître certains fleuves comme la Seine, le Rhône, la Loire. J'ai appris à placer les océans, les mers, les pays. J'ai appris certains noms d'hémisphères. J'ai appris à situer le nord, le sud, l'est, l'ouest. J'ai appris à me repérer sur le globe terrestre à voir le monde d'ailleurs on a appris les cinq continents et leur dérive, les cinq océans, la structure de la terre, comment créer un éruption: expérience un mini geyser, l'Europe et ses vingt-cinq pays, les différents climats, où sont les montagnes, un phénomène particulier : le tsunami. Les moyens de transport, les volcans, les geysers, les moyens de navigations, des transports aériens ou terriens ou maritimes. J'ai appris qu'il y avait des pays pauvres et des pays riches et qu'il y avait des gens qui vivaient habillés et d'autres vivaient nus. J'ai aussi appris de l'astronomie c'est à dire les noms des différentes planètes. On a aussi appris les noms des différentes saisons. Extrait questionnaire

C'est plus souvent avec ce qui relève aujourd'hui des programmes de sciences (treize réponses) qu'avec l'histoire que les « confusions » se produisent. Ainsi, à l'exception d'une réponse, la « confusion » entre géographie et sciences de la vie de la terre porte sur des objets de savoir qui bien souvent ont été « disputés » par ces deux disciplines scolaires

au gré des évolutions des programmes, par exemple la terre dans l'univers, la formation des montagnes etc.

Classes	Nbre réponses « ambiguës »	Classes	Nbre réponses « ambiguës »
C1A	0	C1B	8
C1C	1	C1D	3
C1E	0	C1F	2
C1G	6	R4A	1
R4B	0	R4C	0

Ces « confusions », lorsqu'elles se produisent, peuvent surprendre dans la mesure où dans les entretiens les élèves identifient clairement la géographie. Il faut probablement voir dans ces résultats quelques peu contradictoires l'effet des méthodologies. Les élèves lors de l'entretien savent que l'on parle de géographie, des livres de géographie leur ont été présentés, pour le questionnaire, il est passé à un moment « ordinaire » dans la vie de la clase, il n'y a pas d'insistance particulière de l'enseignant sur la géographie ; seul face à sa feuille l'élève peut « mélanger » les champs disciplinaires surtout lorsqu'ils sont proches.

Ces résultats mettent en évidence la rareté des confusions entre histoire et géographie dans les réponses des élèves. Aussi, peut-on penser que pour les élèves, chacune de ces disciplines est bien identifiée, ce qui leur permet de les distinguer parmi l'ensemble des disciplines enseignées. Ils viennent conforter l'idée proposée par Baillat et Niclot (2001) selon laquelle, dès l'école primaire il existe un couple « histoire-géographie ». En effet, l'existence d'un tel couple disciplinaire n'est possible qu'à la condition que chacun des éléments constitutifs soit bien distinct, ce qui semble bien être le cas.

Découpages de la planète et nomenclatures

L'analyse lexicométrique permet de mettre en évidence que, parmi les mots les plus utilisés par les élèves dans leurs réponses, on trouve des termes qui se rapportent aux découpages de la planète : continents, océans, pays. Ces découpages, les élèves ont appris à les nommer et dans une moindre mesure à les situer.

Viennent ensuite des termes que l'on peut classer dans la « géographie physique » : les fleuves, les montagnes, le climat, le littoral ; ou dans la géographie « humaine » : population, ville, capitale, transport, agriculture. Ces termes sont souvent associés dans le texte de la réponse à un espace géographique, le plus fréquemment à la France ou à

l'Europe, qui sont les deux noms propres qui reviennent le plus souvent, par exemple : les fleuves en France, les capitales européennes. A la lecture des réponses des élèves on constate que bien souvent ils disent avoir appris à nommer, à situer ces découpages. La géographie apprise se présente donc essentiellement sous la forme d'une nomenclature. Bien que les élèves n'utilisent pas dans leurs réponses les deux catégories que sont « géographie physique » et « géographie humaine », elles semblent bien s'imposer lorsqu'il s'agit d'énoncer les connaissances qu'ils ont mémorisées. Un tel constat doit être, probablement, mis en relation avec les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire.

C'est aussi cette nomenclature qu'il s'agit d'apprendre et que parfois on a du mal a retenir. En effet, l'idée que les savoirs géographiques constituent un tout fini, constitué d'une liste d'objets, qu'il faut apprendre et mémoriser est présente dans plusieurs réponses, soit que l'élève dit : j'ai tout appris sur…. Ou bien, je ne me souviens plus de tout.

A coté de ces objets géographiques, quelques notions sont citées par les élèves : répartition de la population, densité de population ou l'amplitude thermique.

Au final, il semble possible de regrouper les réponses en deux grands types. Celles, de loin les plus nombreuses, qui se présentent sous la forme d'une liste plus ou moins longue d'objets d'enseignement, certains relevant de la géographie scolaire (au vu des programmes 2002) et d'autres non. Celles, beaucoup moins nombreuses, dont une partie l'énoncé, au moins en partie, peut être qualifiée de « globalisant » du type : « j'ai appris plein de choses sur ….. ».

Toutefois, dans cet ensemble trois réponses se démarquent nettement des autres par le fait que les élèves mentionnent des processus ou des explications. Les trois extraits suivants témoignent de ces réponses.

- J'ai appris aussi comment les gens vivent et travaillent par exemple en Chine ils font beaucoup de riz.
- Sur les contraintes naturelles qui étaient la cause des pays faiblement peuplés.
- J'ai vu que la ville dévorait la campagne.

Extraits des questionnaires

2.2 Des savoir-faire.

« Qu'as-tu appris à faire en géographie depuis le CE2 ? Donne des exemples »

Alors que pour répondre à la question précédente, qui portait sur les savoirs, les élèves avaient produit des textes relativement longs, pour cette seconde question, les réponses sont dans l'ensemble beaucoup plus brèves. De plus, six élèves n'ont pas répondu à cette question, et deux indiquent clairement qu'ils n'ont pas compris ce qui était demandé. Est-il plus facile de lister des objets étudiés que des savoir-faire ? Ces derniers sont-ils moins aisément identifiables par les élèves ?

Une analyse statistique rapide des réponses permet de mette en avant le fait que la grande majorité des savoir-faire, que les élèves disent avoir mis en œuvre, se rapportent avec plus ou moins de proximité à la carte. La présence, dans les textes des élèves, de savoir-faire liés aux paysages et/ou aux photographies paysagères est beaucoup moins fréquente.

En effet, ce sont quatre-vingt onze réponses qui se rapportent de façon explicite ou implicite à des savoir-faire liés à la carte. Il est donc possible d'envisager que dans la pratique de la géographie, c'est le plus souvent à propos de cartes que des savoir-faire sont travaillés. Cela expliquerait, du point de vue des élèves, la prégnance des savoir-faire acquis fondés sur la carte lorsqu'ils sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont appris à faire. Dans cet ensemble, trois types de réponses peuvent être identifiés, chacun se rapportant à un savoir-faire particulier :

- celles (32 réponses) dans lesquelles les élèves citent exclusivement des éléments qui relèvent d'apprentissages cartographiques, « faire » des cartes ;
- celles (35 réponses) dans lesquelles les élèves disent exclusivement avoir appris à utiliser des cartes, « lire » des cartes ;
- celles (31 réponses) dans lesquelles les élèves disent avoir appris à la fois à « faire » des cartes et à utiliser des cartes.

Les apprentissages cartographiques : « faire » des cartes

Nous avons classé dans cette catégorie, tout ce qui pouvait s'apparenter de près ou de loin à de la cartographie, ce que les élèves qualifient de « faire » ; « dessiner », « colorier ». On est là, dans des savoir-faire essentiellement techniques qui participent, à un niveau que l'on peut qualifier parfois d'élémentaire, à la construction de savoir-faire cartographiques. Une partie des apprentissages porte sur la reproduction des tracés, la forme en plastique pour tracer les contours de la France semble avoir disparu, mais on « fait des cartes » en décalquant : « A faire une carte en décalquant mais c'était facile », ou en utilisant un quadrillage : « A dessiner la France avec une carte et une feuille

quadrillée ». Cette dernière tâche, proposée aux élèves, semble n'être perçue que comme une activité mathématique par certains : « J'ai appris de tracer (des segments, droite, en agrandissement, en réduisant….) ».

Ces activités « simples » de dessin, de reproduction, et, de coloriage qui s'apparentent pour certains élèves à du remplissage « J'ai appris à remplir les cartes », sont majoritaires dans les réponses.

Un nombre plus limité de réponses semble indiquer la construction de savoir-faire plus complexes: « de bien colorier une carte avec les bonnes couleurs », ou « J'ai appris à faire en géographie colorier les cartes de France. Et à faire les légendes. », ou encore « J'ai aussi appris à faire des cartes, des légendes ».

Des apprentissages liés à l'usage des cartes : « lire » des cartes

Il est possible de classer les apprentissages qui relèvent de cette activité en trois catégories :

- « lire » une carte pour trouver des informations : c'est ce que déclarent, par exemple, ces deux élèves, « A trouver des champs, trouver des endroits (sur une carte) », « J'ai appris à retrouver les pays sur une carte… ».
- « lire » pour savoir situer ou placer des objets géographiques : « Placer des villes sur la carte de France, placer la France, les continents, les océans… reconnaître des pays, continents, départements…. Placer les montagnes, les littoraux ».

On peut remarquer que ce que les élèves disent avoir appris à savoir retrouver sur une carte ou situer est généralement ce qu'ils disent avoir appris à reconnaître, à nommer : continents, pays, etc. …Une cohérence semble donc se construire dans l'esprit des élèves. J'apprends à reconnaître, à nommer des objets géographiques, souvent les « morceaux du puzzle du monde» ; j'apprends à les trouver et à les placer sur une carte. Le même raisonnement peut être reproduit pour ce qui constitue le remplissage des morceaux du puzzle : fleuves, climats, reliefs, villes, etc. ...

- « lire » une carte pour se situer, se repérer ce qui mobilise des « outils » : la boussole, les points cardinaux, l'échelle. « J'ai appris à me servir d'une boussole, et à lire un plan ».

La faible place des savoir-faire liés aux paysages et aux photographies paysagères

Alors que les photographies paysagères sont très nombreuses dans les manuels scolaires et que les programmes mettent fortement l'accent sur « les paysages », on peut s'étonner de la faible place que ceux-ci occupent dans les réponses des élèves.

En effet, on ne trouve une référence directe ou indirecte au « paysage » que dans onze réponses. Lorsque la présence du « paysage » dans la réponse est implicite, elle est abordée, soit par le biais d'une méthode de lecture par plans successifs : « J'ai appris a faire une carte, les 3 plans, où est le nord, a se situer sur une carte grâce à la longitude latitude », soit par l'expression « analyser des photographies », comme par exemple : « Dessiner la carte de la France en faisant les régions. Faire des légendes. Analyser des photos, des cartes ».

Parmi les onze réponses, trois réponses mentionnent explicitement des apprentissages méthodologiques construits à partir des « paysages » : « couper un paysage en plusieurs plans ». Mis à part la présence du mot paysage, ces réponses se démarquent peu des précédentes. Elles font état de l'utilisation d'une méthode très fréquente en géographie pour décrire une photographie paysagère : le découpage en plans successifs. Une réponse se démarque des deux autres en faisant référence à un apprentissage, qui relèverait d'une tâche plus complexe, construire un schéma, probablement, à partir de la description d'un paysage : « reproduire un paysage en schéma… ».

Enfin, la répartition de ces réponses n'est pas indépendante des classes ; en effet il n'y a que des élèves appartenant à deux classes différentes en tout et pour tout, qui disent avoir réalisé des apprentissages pouvant être rattachés au « paysage », deux réponses pour l'une et neuf réponses pour l'autre. Dans la mesure où la variable est l'unité classe, on peut conclure de ces résultats qu'il y a un effet classe, et donc un effet maître : c'est l'enseignement de la géographie que met en œuvre un enseignant dans sa classe qui explique ces différentes réponses.

En dehors de ces deux « outils » principaux de la géographie scolaire que sont « la carte » et « le paysage », on note une liste assez hétéroclite de savoir-faire cités par les élèves : lire des graphiques, des schémas, faire des courbes, se servir d'un compas et d'une équerre, etc. Plusieurs élèves mentionnent la réalisation de puzzles, comme apprentissage

réalisé en géographie. Bien que minoritaire dans les réponses, cet apprentissage, dont font état des élèves de deux classes de la même circonscription, doit contribuer à l'accentuation de la « logique du puzzle » dans l'esprit des élèves pour saisir le monde : « Construire le monde en puzzle » ; « à faire des puzzles des continents ou des pays ». Fait plus exceptionnel, une élève relate une expérience réalisée en géographie :

> J'ai fait une expérience qui s'agissait de prendre une balle et de la recouvrir d'une feuille. Sur la feuille, j'ai essayé de faire un carré. Cela m'a montré que c'est plus facile de dessiner la Terre sur un globe que sur une carte. Extrait questionnaire

Très rarement des « comportements citoyens » sont cités par les élèves, comme par exemple « J'ai appris à faire : à m'orienter sur le globe, à ne pas polluer la nature ».

Alors que les savoirs géographiques cités par les élèves sont relativement nombreux, les savoir-faire cités par les élèves sont en nombre plus limité. Ils sont souvent le plus souvent de l'ordre des techniques ; colorier correctement une carte par exemple, que de l'ordre des démarches intellectuelles. Les entretiens menés auprès des élèves permettent d'apporter quelques précisions relatives à ces apprentissages.

2.3 L'apport des entretiens

Lorsque les élèves s'expriment dans les entretiens à propos des savoirs et des savoir-faire, ils le font pratiquement dans les mêmes termes que ceux utilisés pour répondre aux questionnaires. Certes les énumérations sont généralement beaucoup moins longues, (ce n'était pas l'objet principal de l'entretien), mais elles permettent de constater la cohérence du discours des élèves placés dans des situations différentes.

Ces entretiens permettent de préciser le sens à donner à des expressions fréquemment utilisées par les élèves dans leurs réponses aux questionnaires. C'est notamment le cas pour des verbes tels qu'« apprendre », et « connaître ». Ainsi, le verbe « apprendre » est souvent associé à des nomenclatures et à une géographie des « records ». Ce que dit, par exemple, Amed, illustre cette association.

> *Chercheur : Tu peux lui expliquer toi la géographie*
> Amed : Euh oui
> *Chercheur : Essaie, vas-y*
> Amed: La géographie c'est où on apprend le monde, les pays, les capitales, les drapeaux.
> Extrait entretien Amed

Les éléments liés aux reliefs des Etats, principalement de la France, sont également souvent l'objet de cet apprentissage de nomenclatures : les montagnes, les plaines, les fleuves…. . Aux côtés de ces nomenclatures et comme pour la compléter, la liste des « records » le plus haut sommet ; le fleuve le plus long, ou encore les villes les plus peuplées.

Chercheur : Oui. Et qu'est-ce que ça veut dire : on parle des pays ?
Corentin : Euh…
Chercheur : Que dites-vous ? Que dit la maîtresse ?
Corentin : Ben on regarde les reliefs, ah oui et une fois on avait appris les fleuves de France, celui qui était le plus grand. Extrait entretien Corentin

Le verbe connaître est utilisé à plusieurs reprises dans les questionnaires comme dans les entretiens. Souvent dans des expressions du type « connaître un pays » comme c'est le cas, dans les propos de Julie :

Chercheur : Tu peux m'en dire un peu plus sur connaître son pays, ça veut dire quoi pour toi ?
Julie : Ben ça veut dire l'identifier, savoir le trouver sur une carte,
Chercheur : Savoir le trouver sur une carte, d'accord. Après
Julie : C'est tout
Chercheur : Pour toi connaître son pays, c'est je regarde une carte et je dis il est là et comme ça je le connais
Julie : Non, savoir ses régions, euh…
Chercheur : Oui
Julie : Savoir quels pays l'entourent
Chercheur : Oui
Julie : Sur quel continent il se trouve
Chercheur : Oui
Julie : Si il est bordé par de la mer, si des montagnes des plaines, des plateaux se trouvent sur ce pays
Chercheur : Pour toi c'est tout ça connaître
Julie : Voilà. Extrait entretien Julie

Pour Julie, comme d'autres élèves, connaître un pays c'est savoir l'identifier, d'autres élèves précisent reconnaître sa forme, savoir le situer parmi les découpages du niveau supérieur que sont les continents et également parmi les découpages du même ordre, « les pays qui l'entourent ». Cet extrait met bien en évidence l'importance des « pavages » pour se saisir du monde. A l'intérieur de ce cadre que constitue le pays, de nouveaux découpages, d'un niveau inférieurs, « ses régions », sont appris, puis on passe au contenu. Dans le cas de cet entretien : montagnes, plaines, plateaux, et dans d'autres des villes, des fleuves etc.

Aussi, et pour reprendre, en la modifiant légèrement, l'expression. de J. Bavoux, il semble bien que les élèves apprennent la géographie plus qu'ils n'apprennent en géographie. Les entretiens permettent également de confirmer ce qui se dégageait des entretiens à savoir que la géographie apprise par les élèves est plus une « géographie des surfaces », en particulier des Etats, qu'une « géographie des réseaux ».

3. Les rapports des élèves à la géographie scolaire

3.1 Un fort attachement à la géographie

Quatre-vingt deux élèves déclarent, sans réserve, aimer la géographie. Dans notre population d'étude, la géographie bénéfice donc d'une image positive. Quels sont les arguments mis en avant par les élèves lorsqu'ils justifient leur réponse ?

Dans trente-six réponses, c'est le fait d'apprendre qui est utilisé pour justifier l'attachement à la géographie. Envie d'apprendre, curiosité pour l'ailleurs, ou plus simplement parce que l'on est à l'école pour apprendre ? Les réponses aux questionnaires ne permettent pas de répondre aisément à ces questions. Là encore, certaines réponses sont très globales et vaudraient probablement pour d'autres disciplines : « J'aime bien parce que ça nous apprend plein de chose ». Malgré tout, la majorité des élèves relie ce « plein de choses » qu'ils aiment apprendre à des espaces géographiques : le monde, l'Europe, la France.

Les autres réponses témoignent des multiples raisons que peut avoir un élève d'aimer la géographie. Parce qu'il aime bien la maîtresse, parce que c'est passionnant, etc.. Dans cette liste, nous relevons plus particulièrement trois éléments. Le premier tient au fait que pour certains élèves, le lien positif est créé par des éléments internes à la disciplines, par exemple des activités que l'on fait en géographie : « J'aime bien la géographie parce que j'adore faire les cartes », ou plus simplement « car on colorie ».

Les thèmes abordés sont aussi un élément important dans l'établissement de ce lien, qui semble d'autant plus fort que l'élève est, avant de l'aborder à l'école, déjà intéressé par ce sujet : « J'aime bien étudier les montagnes car j'adore les montagnes ». Les autres éléments peuvent être considérés comme externes à la discipline, ce sont les modalités de travail mises en place par l'enseignant qui plaisent aux élèves, comme par exemple le fait de travailler en groupe. Enfin le jugement que les élèves portent sur les difficultés ou non

d'apprentissage de la discipline joue un rôle important dans la relation qu'ils ont avec celle-ci.

Ainsi, pour les vingt et un élèves qui déclarent ne pas aimer la géographie, les raisons avancées tiennent pour l'essentiel au fait que la géographie est jugée trop compliquée, elle est aussi trop ennuyeuse dans onze réponses. La difficulté de mémoriser ce qui est enseigné, en raison de l'importance quantitative, est un autre élément qui contribue à construire l'image négative de la géographie, surtout lorsqu'il faut l'apprendre.

Lors des entretiens nous avons cherché à savoir ce que les élèves préféraient étudier ou faire en géographie. Force est de constater qu'il n'y a pas d'objets, de thèmes ou de savoir-faire qui soient nettement préférés par les élèves lorsqu'ils font de la géographie. Quelques activités telles que colorier les cartes, situer des villes, des pays sur une carte sont citées plusieurs fois. De même, la nomenclature, l'inventaire et « la vie des gens » sont appréciés par plusieurs élèves, comme par exemple Jérôme :

Chercheur : Tu me dis que tu aimes bien tout ça, mais qu'est-ce que tu aimes le plus en géographie, si tu classais un peu « tout ça »
Jérôme : Ça serait les pays, les villes, tout ce qui est sur un pays, tout ce qui est dans un pays, les continents, j'aime bien savoir ça.
Chercheur : Savoir les continents, ça veut dire quoi ?
Jérôme : Et bien les savoir les cinq.
Chercheur : Savoir leur nom ?
Jérôme : Oui et savoir quels pays il y a dedans, comment les gens y vivent. Extrait entretien Jérôme

Pour un élève interrogé, ce ne sont pas les contenus qui l'intéressent le plus, mais les modalités de travail que le maître met en œuvre lorsqu'il fait faire de la géographie. Il apprécie de pouvoir travailler avec « son copain ».

Enfin, quelques élèves indiquent ce qu'ils aiment le moins, et là encore la diversité est importante. Cela va du maître qui parle trop, aux thèmes abordés. La nécessité de devoir apprendre est également évoquée par plusieurs élèves.

3.2 La géographie par rapport aux autres disciplines

Le questionnaire concernait exclusivement la géographie. Il est possible que les jugements positifs portés par les élèves sur cette discipline soient influencés par les questions posées. Pour tenter de cerner plus finement le rapport des élèves à la discipline géographie, nous leur avons demandé lors de l'entretien de classer par ordre de préférence les matières scolaires. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus.

Les élèves et la hiérarchie des disciplines[35]

	Rg 1	Rg 2	Rg 3	Rg 4	Rg 5	Rg 6	Rg 7	Rg 8	Total
Maths	6	4	6	3	1	0	1	0	21
Science(s)	4	0	3	2	0	1	1	0	11
Histoire	4	1	3	3	2	1	0	1	15
Géographie	**3**	**11**	**2**	**3**	**2**	**1**	**0**	**0**	**22**
Français	2	4	1	1	1	2	1	0	12
Sport	2	2	1	2	1	0	0	0	8
Arts plast.	1	1	1	0	0	0	0	0	3
toutes	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Les autres	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Grammaire	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Anglais	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Poésie	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Technologie	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Expr. écrite	0	0			1	0	0	0	1
Informatique	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Parmi l'ensemble des disciplines qui doivent être enseignées, un groupe de cinq disciplines se démarque, par la fréquence de leur présence dans les classements établis par les élèves : maths, science(s), histoire, géographie, français. Dans ce groupe, la géographie est la discipline la plus citée par les élèves (vingt-deux citations). En termes de hiérarchie, les mathématiques apparaissent comme la discipline que les élèves préfèrent. La géographie est plus rarement placée en tête (trois élèves). C'est au second rang que la géographie domine nettement les autres matières. D'une façon générale, (même tenant compte du fait que la situation d'entretien, ait pu majorer la valeur à accorder à la géographie aux yeux des élèves), il semble possible de situer cette discipline dans un groupe de cinq matières qui sont préférées par les élèves. Viennent ensuite des matières telles que le « sport », les arts plastiques, et puis des « nouvelles » matières comme la langue vivante ou l'informatique. Le français semble avoir, chez les élèves, une image brouillée, dans la mesure où ils citent parfois le français comme une matière mais aussi la poésie, l'expression écrite, la grammaire. On retrouve là la hiérarchie des disciplines établie par les enseignants (Baillat, 2003 ; Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000).

Sans prétendre à la généralisation, la mise en relation des classements et des niveaux scolaires déclarés des élèves fait apparaître les éléments suivants. Sur neuf élèves présentés comme « bons » par les enseignants, cinq placent en premier les mathématiques, deux

[35] Nous avons conservé les termes utilisés par les élèves pour nommer les disciplines scolaires.

l'histoire, un le français et un dernier les sciences. La géographie ne serait pas la matière préférée des « bons » élèves. Peut être parce que les tâches proposées ne sont pas assez complexes ?

Chercheur : Tu aimes moins la géographie que les maths.
Chloé : Ouais
Chercheur : Et tu peux en dire un petit peu plus ?
Chloé : Ben parce que les maths déjà je suis assez forte en maths et puis j'aime tout ce qui est calcul et où faut se creuser un peu la tête
Chercheur : Et en géographie on ne se creuse pas la tête ?
Chloé : Si mais c'est moins dur puisqu'on a le livre et on apprend sur les feuilles la plupart du temps. Extrait entretien Chloé

Pour les huit élèves présentés comme « faibles » voire en grandes difficultés, on observe l'absence des mathématiques du premier rang, et une hiérarchisation des matières scolaires beaucoup plus diverse : sciences, sport, histoire et géographie sont les disciplines citées par ces élèves. Un élève place la géographie en premier. Notamment par la présence de nombreuses images, qui lui conférerait un aspect plus « concret », la géographie serait jugée d'un accès plus facile, par les élèves « faibles ».

Chercheur : Qu'est-ce qui fait que tu aimes mieux la géographie que les mathématiques ?
Alicia : …Ben …euh la géographie, ben c'est …c'est mieux que les maths …les maths des fois c'est plus difficile parce qu'on a pas d'images, des légendes des choses comme ça que la géographie on en a assez souvent. Extrait entretien Alicia

On constate enfin, que deux élèves hiérarchisent peu les disciplines. L'un classe en premier toutes les matières, et ce n'est qu'après une relance qu'il propose un classement établi sur deux matières, la géographie et les maths. Un autre élève place en premier les maths puis « les autres ».

De ces hiérarchies exprimées par les élèves deux éléments se dégagent. Le premier concerne la place des mathématiques, fréquemment placées au premier rang, et plus souvent par des élèves présentés comme « bons » que par des élèves « faibles ». Le second est que la géographie n'intéresse pas fortement les « bons » élèves, aucun ne la classe au premier rang. Deux pistes d'explication peuvent être avancées pour rendre compte de ces hiérarchies. La difficulté, au yeux des élèves, des disciplines apparaît fréquemment dans les réponses des élèves. Ainsi, les mathématiques, avec des opérations, des problèmes à résoudre etc. est jugée plus difficile, les tâches y sont plus complexes. Ce qui plaît aux « bons » élèves. En géographie, les tâches sont plus simples, la présence d'images rend la discipline plus « concrète », peut être aussi moins austère aux yeux des élèves « faibles ».

On peut également lire dans ces hiérarchies le rôle des finalités accordées par les élèves à ces disciplines dans le cadre de l'exercice de leur métier d'élève et, l'intégration par ces derniers dès le cycle 3 du statut particulier des mathématiques.

3.3 Les finalités attribuées à la géographie

« A quoi ça sert d'apprendre, de faire de la géographie ?»

Cinq élèves n'ont pas répondu à cette question (quatre d'entre eux écrivent qu'ils ne savent pas). Deux réponses ne sont pas exploitables. Bien souvent, les élèves attribuent différentes utilités à la géographie. Deux grands types de réponses peuvent être distingués. Celles qui portent sur les finalités que nous qualifierons d'intellectuelles, souvent limitées à l'école et d'autres que nous regroupons sous le qualificatif de finalités sociales, dans la mesure où les élèves situent ces finalités en-dehors du monde scolaire. Nous admettons, toutefois, que la séparation entre ces finalités n'est pas aussi tranchée que notre présentation l'indique, et, que certaines finalités intellectuelles peuvent aussi trouver une utilité sociale.

Des finalités intellectuelles

La géographie, « ça sert à apprendre »…. « pour ne pas être bête ». L'analyse sphinx met en évidence la forte occurrence des verbes apprendre et savoir pour les réponses à cette question. Ce sont, au total, quarante-deux réponses qui mettent en avant cette utilité. Pour neuf élèves les réponses restent très globales : « Pour apprendre » ; « ça sert à apprendre ce que l'on ne sait pas à connaître les choses… » ; des réponses qui peuvent probablement valoir pour d'autres disciplines scolaires.

Sept élèves rattachent cette utilité à différents espaces, le monde, « notre pays », sans toutefois donner plus de précisons « à apprendre des choses sur le monde».

Pour les autres, nous retrouvons des listes d'objets géographiques qui ne sont pas très éloignées des réponses à la question 1 ; la géographie permet d'accumuler des connaissances factuelles : « La géographie sert à connaître les capitales les grandes villes, les volcans ».

La géographie pour connaître…

Ce sont près de cinquante réponses qui font état de ce projet de connaissance de différents espaces, le monde, l'Europe, la France, parfois le pays d'origine de l'élève. On

retrouve une nouvelle fois les différents découpages du monde présents dans les réponses la première question.

Pour ces cinquante réponses, des différences sont sensibles, sans qu'il soit possible, au vu de nos données de les lier à des caractéristiques particulières des élèves. Ainsi, certaines réponses restent très générales : « La géographie sert à connaître nos pays » ; « A connaître le pays où l'on habite, à connaître le monde ». D'autres témoignent d'une approche « plus géographique » ; pour ces élèves il y a un lien entre ce qu'ils apprennent en géographie et la découverte de la diversité des conditions de vie des hommes à la surface de la terre, avec parfois quelques images fortes qui ont du marquer certains élèves : « ça sert à savoir qu'il y a des pays riches et des pays plus pauvres. Sa sert à savoir qu'il y a différentes manières de vivre certains vivent habillés et d'autres tout nus ». Faut-il voir dans ces réponses la mise en place d'un premier niveau d'intelligibilité du monde, d'une première grille de lecture?

Deux élèves utilisent le verbe comprendre dans leur réponse, ce qui est relativement rare, « pour comprendre le monde et le connaître » ; « La géographie, ça sert a mieux comprendre pourquoi les gens ne sont pas comme nous ». Ces deux réponses se démarquent fortement des autres par le fait que l'utilisation du verbe comprendre renvoie à des opérations intellectuelles plus complexes. On peut voir dans ces deux réponses l'effet d'un rapport différent à la géographie construit par deux élèves (sur dix élèves de CM2) d'une même classe. Cette observation conforte l'idée selon laquelle, dans une même classe, les élèves n'attribuent pas la même signification aux activités auxquelles ils sont confrontés.

Enfin, pour huit élèves, cette connaissance du monde se rapporte à l'actualité, aux évènements, « savoir ce qui se passe dans le monde »

Certes, les finalités « intellectuelles » peuvent sembler assez frustes, mais ne faut-il pas voir dans ces propos d'élèves qui s'expriment sur l'utilité de la géographie, et qui font de la géographie un moyen de connaître le monde, la construction d'un premier niveau de rapport au monde, qui serait celui d'élèves à la fin de l'école primaire : nommer, situer, comprendre, participeraient d'un processus d'objectivation du monde par les élèves.

Des finalités sociales

Ce sont cinquante élèves qui, d'une façon ou d'une autre, mettent en avant des usages sociaux de la géographie souvent inscrits dans leur sphère quotidienne.

Ainsi, c'est pour se repérer que la géographie peut éventuellement être utile, soit lors d'un déplacement, ou comme l'écrivent beaucoup d'élèves « si on est perdu ». Six élèves mentionnent alors l'utilisation d'une carte, d'un plan : « A se positionner sur une carte, un plan » ; « Pour s'orienter sur une carte, pour aller à un endroit précis ex : en vacances » ; « Pour se repérer. Si un jour on se perd alors on peut regarder la carte ».

Faut-il lire dans ces réponses l'expression d'une préoccupation forte chez de jeunes élèves ou une affirmation valorisante de maîtriser un savoir-faire qui s'avère utile quand les adultes ne font pas face à la situation ?

Pour un nombre assez important d'élèves, « la géographie ça sert quand on sera grand……. ». Dix-sept élèves mentionnent explicitement le fait que la géographie servira plus tard. Cela ne signifie pas pour autant que les autres élèves en voient une utilité immédiate. Ainsi, dans les entretiens, il est souvent difficile d'amener l'élève à proposer une utilisation « en ce moment » de la géographie. Dans ce « plus tard », il faut comprendre pour une partie des élèves le monde du travail. Cinq élèves associent l'utilité de la géographie à un métier. Soit que ce métier nécessite de la géographie : « Ça sert pour plus tard en 6ème quand je serai plus grande si je serais maîtresse », ou, et dans ce cas c'est le rapport à l'école qui semble être mobilisé, la géographie, comme les autres disciplines que l'on apprend à l'école, sert à avoir un métier si possible « un beau métier » : « Ça sert à connaître plein de choses et pour avoir un beau métier plus tard ». Trois autres élèves associent l'utilité de la géographie au fait de voyager lorsqu'ils seront grands.

Le reste des réponses reporte l'utilité de la géographie à plus tard sans autre précision. On note que pour certains élèves, cette réponse est empreinte de doute : « c'est censé nous servir quand on sera plus grand », une reprise probable des propos d'un enseignant utilisés pour légitimer son enseignement.

Ces constats posent la question de la construction du sens d'une discipline scolaire par chaque élève. Sens qui semble parfois bien éloigné de ce que les textes officiels recommandent. Faute de pouvoir construire un sens à cet enseignement, on reporte à plus tard son utilité. Au delà de ces constats, et comme semblent l'indiquer quelques réponses, cette utilité que les élèves attribuent à la géographie, pour plus tard, paraît être liée aussi à une forme de crainte de ne pas réussir à l'école où la place des savoirs est importante, crainte de ne pas trouver de travail : « Ça sert à se repérer sur une carte et pour pas être bête ».

4. Analyse et discussion

Ce n'est pas en termes de bilan comptable, ce qui reste après trois années passées au cycle3, que nous abordons cette troisième partie. Ce qui importe, c'est de prendre en compte ce que les élèves disent lorsqu'ils sont invités par un chercheur à tenir un discours écrit (le questionnaire) ou oral (l'entretien) à propos de ce qu'ils apprennent en géographie, du sens et des finalités qu'ils attribuent à cette discipline.

4.1 La question des apprentissages

La logique du tableau du monde

L'analyse des objets géographiques cités par les élèves permet d'avancer l'idée d'une « géographie apprise » morcelée tant la diversité est importante. Que ce soit dans les réponses aux questionnaires ou dans les entretiens, c'est à une sorte d'inventaire que les élèves se livrent sans que des éléments organisateurs n'apparaissent. Travaillant sur la culture scolaire en géographie dans le second degré, P. Clerc fait un constat identique à partir de l'analyse de cahiers d'élèves. « La liste des sujets abordés dans les cahiers, ceux de seconde en particulier, est un inventaire à la Prévert et la géographie se dissout dans cet ensemble hétéroclite » (Clerc, 2002, p. 164). Ce constat concerne le second degré, mais il nous permet d'insister sur le fait que ces apprentissages « hétéroclites » en géographie se mettent en place très tôt, dès le cycle 3 de l'école primaire, et rien ne semble venir modifier cette logique dans les années qui suivent.

Dans cette caverne d'Ali Baba que semble être la « géographie apprise », quelques objets géographiques sont très récurrents : les continents, les pays, les régions. Ces termes relèvent plus d'une géographie des « surfaces » que d'une géographie des réseaux ; la logique du « puzzle » semble donc dominante, au moins dans ce que les élèves disent avoir appris en géographie. De plus, dans les pièces de ce puzzle, ce sont les Etats qui reviennent le plus souvent. Ces Etats, les élèves apprennent à les reconnaître (formes, « ce qui les entoure », capitales, drapeaux, etc.), à situer et aussi à « remplir » par un nombre variable d'éléments géographiques (essentiellement de géographie physique). Dès la fin de l'école primaire, l'Etat, en géographie, « est le module de base par lequel le monde est saisi. […]. Même lorsqu'il n'est pas explicitement en cause, lorsqu'il n'est pas acteur, il est présent partout, comme repère de localisation au moins […]. Ainsi le module portant le nom d'un Etat est-il réceptacle d'informations, contenant qui, une fois rempli, sera comparé, classé»

(Retaillé, 1997, p. 143). Ainsi, il semble bien que malgré la succession de générations de programmes et d'enseignants, la logique du « tableau du monde » soit toujours d'actualité.

Apprendre de la géographie ou apprendre en géographie ?

L'analyse des réponses relatives aux savoirs et aux savoir-faire met en évidence un déséquilibre majeur en faveur des savoirs factuels. De plus, dans leurs réponses les élèves font souvent référence au côté fastidieux des apprentissages en géographie, apprendre les villes, les pays etc.….Tout semble donc indiquer que, selon la formule de J.J Bavoux la géographie reste « une matière qui s'apprend », et que les « élèves restent encore souvent malgré tout persuadés que faire de la géographie, c'est solliciter sa mémoire et non sa réflexion » (Bavoux, 2002, p. 191). Cette nomenclature qu'il faut apprendre apparaît comme un héritage : V. dans ses instructions officielles de 1865 écrit que « la géographie est une nomenclature dont la mémoire doit se charger, et qui comme toutes les nomenclatures s'oublie vite » (Duruy, cité par J.J Bavoux, 2002, p. 191). Ecrits qui gardent encore toute leur actualité.

Finalement ce qui ressort de l'analyse des discours tenus par les élèves à propos des apprentissages effectués en géographie, ne va pas dans le sens du souhait formulé par J.J Bavoux selon lequel, « il faut apprendre à faire de la géographie tout autant qu'apprendre la géographie, c'est-à-dire qu' il faut doser équitablement savoirs et savoir faire, en réduisant le poids trop dominant de la logique des contenus au profit d'une logique davantage tournée vers les apprentissages méthodologiques » (*ibid.*, p. 192).

Une « discipline scolaire » déjà bien installée chez les élèves

A la fin du cycle 3, les disciplines scolaires sont-elles déjà un cadre qui permet d'organiser les enseignements reçus?

Nous posions la question des indices que prélevaient les élèves pour identifier les disciplines Il semble possible d'avancer quelques éléments. En effet, dans les propos des élèves, on retient l'importance des thèmes qui selon eux sont caractéristiques de la géographie. Ces thèmes constituent en quelque sorte « un fond commun », « un noyau dur », c'est ce dont on parle en géographie. Il y a chez les élèves, même s'ils ne le formulent pas dans ces termes, l'idée d'une « vulgate » diffusée par le maître.

Des objets emblématiques de la discipline (cartes, livre, cahier, fiches) viennent conforter leurs représentations : sans eux on n'est plus, aux yeux des élèves, en géographie.

La force de ces objets est telle que lorsqu'une carte, par exemple, est utilisée en histoire la limite entre les deux disciplines est brouillée.

Des activités quasi ritualisées permettent également aux élèves de reconnaître un temps d'activité comme étant de la géographie. C'est notamment le travail qui est demandé à partir des cartes comme par exemple colorier une carte en respectant toujours les mêmes normes. C'est également la distribution d'une fiche que les élèves vont devoir compléter. Pour certains élèves faire de la géographie semble donc correspondre à un déroulement rituel qui démarque cette activité des autres.

Avec ses thèmes qui s'apparentent à une vulgate, ses objets emblématiques, des exercices types voire rituels, ce que disent les élèves de la géographie enseignée semble assez proche du modèle de la discipline scolaire (Audigier, 1997,1993 ; Chervel, 1988). Toutefois, trois remarques s'imposent.

D'une part, tout semble indiquer que c'est par le maître, sa parole, ce qu'il fait ou encore ce qu'il écrit au tableau que tous ces « marqueurs » prennent sens et deviennent, pour les élèves, de la géographie. En forçant quelque peu le trait, nous serions tenter d'écrire que tout est de la géographie pour les élèves à partir du moment où le maître le dit.

D'autre part, force est de constater, au-delà des réformes des programmes, de la parution de nouveaux manuels scolaires et la mise en place de nouveaux dispositifs de formation des maîtres, la permanence de ce modèle disciplinaire. En effet, dans ce que des élèves de 2005 nous disent relativement à leurs apprentissages en géographie nous retrouvons avec peu de modifications ce que mentionnait déjà, en 1993, F. Audigier dans sa thèse.

Enfin, et en relation avec les remarques précédentes, il paraît nécessaire d'écrire « géographies scolaires » au pluriel, et donc de considérer que les élèves ont <u>des</u> représentations des géographies enseignées tant les contextes semblent jouer un rôle important dans la construction de l'identité de cette discipline par les élèves.

4.2 La question du sens et des finalités

Lorsque l'on analyse les propos tenus par les élèves sur ces questions, c'est une nouvelle fois l'idée de permanence qui s'impose. Nous avons, en particulier, souligné le fait que pour de nombreux élèves, la géographie ça sert à connaître (savoir nommer et situer) des objets géographiques. Nous retrouvons les résultats présentés par F. Audigier selon lesquels la géographie sert essentiellement à « savoir où se situent les pays » et à «

savoir où se situent les villes de France » (Audigier, 1993, p. 412-413). Comme nous l'avons également constaté, F. Audigier[36] soulignait qu'un nombre très faible d'élèves « choisissent pour la géographie l'idée qu'elle sert " à mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui ", qu'elle sert " à connaître la vie des gens d'aujourd'hui " » (*ibid.*, p. 413). Aux yeux des élèves d'aujourd'hui, comme pour ceux des années 1980, la géographie sert « à apprendre des localisations et une nomenclature, son côté savoir " opérationnel " est très limité » (*ibid.*, p. 413).

Même si quelques élèves envisagent une utilité à la géographie scolaire qui puisse être extérieure à l'école : se repérer, localiser des informations entendues à la télévision ; l'utilité de la géographie, apparaît comme étant essentiellement limitée à la sphère scolaire et à l'exercice du métier d'élève, « j'apprends pour avoir des bonnes notes ». En somme, comme l'écrit F. Audigier, hier comme aujourd'hui, « les disciplines se légitiment pour elles mêmes, c'est-à-dire qu'elles servent à apprendre les contenus et exercices en vigueur sous leur étiquette » (*ibid.*, p. 437). C'est donc, en quelque sorte, dans le registre premier de l'utilité immédiate : réussir à l'école, sphère de la quotidienneté, que les élèves situent majoritairement l'utilité d'une discipline comme la géographie.

Conclusion

Lors de cette enquête nous avons conduit des élèves de CM2 à s'exprimer à propos de ce qu'ils avaient appris en géographie, sur les liens qu'ils avaient établis avec cette discipline, ainsi que sur l'utilité qu'ils accordaient à celle-ci. En croisant les réponses au questionnaire et celles recueillies au cours des entretiens, nous avons montré la cohérence des propos des élèves. Nous ne prétendons pas avoir cerné et analysé l'ensemble des apprentissages des élèves ni abordé dans sa totalité la question du rapport des élèves à la géographie scolaire, ce n'est pas l'objet de notre recherche.

En vingt ans, la didactique de la géographie, les différentes générations de programmes ont mis en avant, comme nous l'avons montré précédemment, une géographie scolaire renouvelée qui ambitionne de faire acquérir par les élèves les outils intellectuels leur permettant de comprendre et d'agir, en tant que citoyens, dans le monde d'aujourd'hui.

[36] A la différence de notre méthodologie, dans l'enquête de F. Audigier, les élèves étaient confrontés à une liste de propositions parmi lesquelles ils devaient choisir.

De notre enquête et des propos que tiennent les élèves, se dégage l'image d'une géographie scolaire hétéroclite et plurielle : configuration de nomenclatures, de thèmes très divers et de quelques savoir-faire ; une géographie dont les finalités sont essentiellement limitées au monde scolaire ou à la sphère quotidienne des élèves. De tels résultats, très proches de ceux auxquels F. Audigier arrivait à la fin des années 1980, ne sont pas sans poser problèmes : permanence d'une géographie « classique » ; difficile perception du sens de cette discipline hors de la sphère scolaire par les élèves. Ils invitent à chercher à mieux comprendre ce qui se joue en termes de savoirs dans les situations d'enseignement-apprentissage en géographie.

Chapitre 15 Neuf séances « ordinaires » en géographie

Lorsque nous avons rencontré les enseignants volontaires pour participer à cette recherche, nous ne leur avons pas demandé de présenter une séance de géographie spécifique pour notre enregistrement. Aucune exigence quant au thème, au déroulement de la séance et à son inscription dans la journée de classe n'a été formulée. De plus, les neuf enseignants volontaires ne sont pas des maîtres formateurs ou des enseignants engagés dans des groupes de recherche sur l'enseignement de l'histoire ou la géographie à l'école élémentaire. Aussi, avec les réserves présentées dans notre partie sur la méthodologie, nous qualifions ces moments d'enseignement de la géographie, qui nous ont été proposés par neuf enseignants, de séances « ordinaires ». Ces séances « ordinaires », singulières et contingentes dans l'espace et la temporalité des pratiques didactiques de ces neuf enseignants, sont à considérer comme des cas, des figures du possible. Ce sont ces neuf séances « ordinaires » en géographie que nous présentons dans ce chapitre.

Cette présentation est organisée selon trois entrées : l'organisation d'ensemble de la séance, le thème de celle-ci, et l'inscription de la séance dans les temporalités de l'enseignement. Chacune de ces entrées, qui renvoient à des décisions prises par les enseignants, constitue, de notre point de vue, une première approche de leur professionnalité. Le tableau suivant permet une vision d'ensemble des neuf séances.

Neuf séances de géographie

Enseignant	*Classe*	*Effectif*	*Thème de la séance*	*Durée* (minutes)
Mme Har.	CM1 / CM2	18 + 4	Pays riches / pays pauvres	59
Mme Jou.	CM2	22	Les villes d'Europe	57
Mme Liv.	CE2 / CM1	7 +16	Situer des monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE	61
Melle Mat.	CM2	24	Pays riches / pays pauvres	68
Mme Sou.	CE2 / CM1 / CM2	6+9+4	Les DOM TOM	95
M. Dej.	CM1 / CM 2	16 +15	Les zones d'influence en France	70
M. Fran.	CM2	16	Les climats de la France	50
M. Rom.	CM2	25	L'agriculture française	57
M. Thi.	CM2	21	L'Europe	68

1. L'organisation des séances

Chacune des neuf séances fait l'objet d'une présentation synthétique, un court texte reprend l'ensemble de la séance, et un tableau tiré des synopsis que nous avons réalisés (Annexe 10) permet de donner à voir la façon dont la séance est organisée. Cette organisation se lit à partir de deux éléments : la segmentation de la séance en différentes « unités », (chaque unité peut être subdivisée en niveaux hiérarchiques), et, les dispositifs pédagogiques retenus par l'enseignant.

1.2 la segmentation des séances

Lors de l'écriture de chaque synopsis, nous avons adopté, et repris dans les tableaux ci-après, les codes suivants :

- Dispositif pédagogique (D.P) : Co= collectif ; G = groupe ; I : individuelle ; Q R question de l'enseignant réponses des élèves.
- Supports : Ta = tableau ; M = manuel ;T = texte ; P = Photographie ; Cm : Cartes murale ; C = carte « individuelle »
- E : l'enseignant. Es : élèves

Séance réalisée par Mme Har.

Cette séance, menée dans un cours à deux niveaux CM1 et CM2, a comme thème l'opposition pays riches / pays pauvres. Elle repose entièrement sur l'appel à la mémoire des élèves et à leur expérience quotidienne d'enfants vivant en France. Dans le cadre d'un projet de correspondance scolaire, la classe a reçu la visite d'un enseignant venu du Niger. Cet enseignant a présenté aux élèves son pays, la vie quotidienne des habitants, notamment dans son village. A partir des souvenirs des élèves, l'enseignante leur demande de comparer les conditions de vie en France et au Niger dans le but de construire des critères pour identifier les pays riches et les pays pauvres. Aucun auxiliaire pédagogique n'est mobilisé pendant la séance pour nourrir la réflexion des élèves, ce qui est rare dans une séance de géographie. Après un temps de réflexion individuelle, les élèves sont invités à proposer ce qu'ils ont trouvé comme éléments leur permettant d'identifier un pays riche et un pays pauvre. Des propositions des élèves, l'enseignante réussi à tirer une liste d'indicateurs. Il n'y a pas, dans l'organisation de cette séance, d'éléments qui traduiraient la prise en compte par l'enseignante des deux niveaux. Pour terminer la séance, une fiche sur laquelle figure un tableau présentant des statistiques (espérance de vie, revenu par

habitant, analphabètes, etc.) pour trois Etats : Etats-Unis, France et Niger, est distribuée aux élèves. Ils doivent, sans indication particulière, « tirer des conclusions ». Cette tâche didactique dure jusqu'à la fin de la matinée de classe.

Organisation de la séance

Grains	Durée	D.P	Description. Supports utilisés
Séance	59 mn		A partir des souvenirs des Es, suite à la présentation de la vie quotidienne au Niger par un E nigérian, l' E demande aux Es de dégager les caractéristiques des pays pauvres et celles des pays riches
Unité 1	2 mn	Co	**Présentation de l'objectif de la séance**
1.1	2 mn	Co	L'E annonce l'objectif de la séance et le premier travail qu'elle attend des Es.
Unité 2	49 mn		**Des « critères » pour identifier pays riches et pays pauvres. Niger / France** Ta
2.1	11 mn	I	L'E demande aux Es de travailler seuls au brouillon à partir de leurs souvenirs
2.2	22 mn	Co QR	L'E annonce la fin du travail individuel ; elle précise que l'on va travailler en deux temps. D'abord noter toutes les propositions au tableau ; ensuite procéder à des regroupements
2.3	3 mn	Co QR	La construction des « critères » A partir de ce que disent les Es et de ce qui est écrit au tableau l' E arrivent à « construire » une liste de critères permettant de distinguer les pays pauvres et les pays riches.
2.4	13 mn	Co QR	L'E annonce aux Es qu'ils ont trouvé un premier critère et qu'il faut en chercher d'autres à partir de ce qui est écrit au tableau. Puis elle essaie de généraliser ce qui a été trouvé. Cm réalisée par les élèves figurant le Niger et les Etats voisins
Unité 3	8mn		**Du Niger et de la France aux pays riches et pauvres Fiche : un tableau**
3.1	4 mn	Co	L'E distribue une fiche sur laquelle figure un tableau : quelques pays et des indicateurs. Donne des explications. Elle demande aux Es de lire le tableau et d'en tirer des conclusions.
3.2	4mn	I	Les élèves réalisent l'exercice **Fin de la séance** : « Il est l'heure les enfants »

Séance réalisée par Mme Jou.

Cette séance, pour une classe de CM2, porte sur les villes d'Europe. Elle débute par un temps qui permet à l'enseignante de faire rappeler par les élèves les thèmes abordés lors de séances précédentes. Progressivement, à partir du nom de quelques grands personnages et de leurs voyages, l'enseignante conduit les élèves vers le thème qu'elle a prévu d'aborder : les villes d'Europe. A partir de deux cartes et d'un graphique figurant dans le manuel scolaire utilisé par les élèves, plusieurs phases permettent à l'enseignante de faire citer par les élèves les principales villes d'Europe, d'aborder rapidement la répartition des villes en Europe, la population des principales villes, pour terminer par un travail personnel : compléter une carte en indiquant le nom des capitales des Etats européens. La séance se termine par les consignes pour le travail à réaliser à la maison. C'est la seule séance, parmi les neuf, au cours de laquelle un enseignant donne un travail à faire à la maison.

Organisation de la séance

Grains	Durée	D.P	Description. Supports utilisés
séance	56mn 22		Travail à propos des villes européennes
Unité 1	5 mn	Co	**Introduction**
1.1	4 mn 48	R	L'E fait rappeler les thèmes abordés lors des séances précédentes. Rappel de personnages étudiés, de thèmes, le point commun est le voyage et donc les villes.
1.2	12 sec.	Co	La transition E associe ces grands voyageurs à la connaissance de l'Europe, et annonce le thème de la séance. Elle écrit le titre au tableau Ta
Unité 2	7 mn 25		**L'énumération de villes en Europe** Cm
2.1	7 mn 25	R	L'E annonce qu'on connaît des villes mais que l'on ne sait pas où elles se trouvent. Début des interactions, les élèves proposent des noms de villes, l'E demande pourquoi ils connaissent telle ville et où elle se trouve E demande aux élèves de venir localiser sur une carte de l'Europe où se trouvent les villes
Unité 3	12mn 58	Co	**Une première carte** M. *Multi-livre.* Cm
3.1	1 mn 41	R	Rappels méthodologiques par rapport aux cartes, lire le titre et la légende
3.2	2 mn 06	R	Lecture d'une carte pour prélever des informations : localisation, taille des villes Insiste sur regarder
3.3	48 sec.	R	La réparation des villes en Europe Est-ce qu'il y a des villes importantes partout ?
3.4	3 mn 13	R	La diagonale L'E fait décrire la disposition des villes, particulièrement en Allemagne. Montre sur la carte murale et demande aux Es de deviner les raisons de cette disposition. Arrive à l'idée du commerce.
3.5	54 sec.	R	L'adjectif urbanisé et transports urbains A la fin de l'unité précédente l'E dit aux Es que l'Europe est un continent urbanisé. Suivent des échanges autour de la signification de ce terme, puis elle ajoute transports urbains
3.6	4 mn 16	R	Enumérer des villes L'E sollicite les Es pour qu'ils lisent le nom de villes qui figurent sur la carte.
Unité 4	11mn 22	Co	**Une seconde carte** M. *Multi-livre.* Ta
4.1	3 mn 20	R	Demande aux élèves d'observer la carte pour lui faire une bonne remarque. M
4.2	4 mn 12	R	L'E demande aux Es de repérer les capitales des Etats européens, et d'en choisir trois qu'ils aimeraient bien connaître. M Demande ensuite aux Es de dire quelles sont les capitales choisies et les raisons du choix.
4.3	3 mn 50	R	Le centre d'une ville et la croissance d'une ville Ta Fait énumérer ce qui se trouve au centre d'une ville, prend l'exemple de Reims. Trace au tableau un schéma concentrique le centre et l'extension de la ville. Echanges portent sur les raisons de la croissance des villes
Unité 5	7 mn 15	Co	**La lecture d'un graphique** M. *Multi-livre*
5.1	7 mn 15	R	Demande de bien lire le graphique. Demande ce qu'on peut lire sur ce graphique Lecture du graphique, prise d'informations Attire l'attention des Es sur une erreur dans les chiffres de population Des échanges suivent sur les outils à utiliser pour vérifier un document
Unité 6	1 mn	Co	**Retour sur la séance**
6.1	1 mn	R	Demande aux élèves ce qu'il faudrait retenir de cette séance. Peu de réponses
Unité 7	4 mn 15	Co	**Une carte des capitales à compléter** C
7.1	4 mn 15	R	Demande aux Es de mettre un titre à la carte Donne les consignes de travail , associer au 25 numéros qui sont sur la carte le nom des capitales

			Consignes pour coller la carte dans le cahier
Unité 8	7 mn 7	Co	**Fin de la séance : le travail à faire pour la prochaine fois**
8.1	7 mn 7	Co	Demande aux Es pour la prochaine séance de géographie d'écrire le nom des capitales sur la carte à l'encre et en majuscules. Demande de choisir une ville et de la présenter

Séance réalisée par Mme Liv.

Dans le cadre d'un projet lié à la découverte de la ville de Reims (son histoire, son organisation) par les élèves, l'enseignante propose une séance organisée dans le but de faire utiliser les technologies de l'information et de la communication par les élèves en leur demandant de situer un monument de la ville sur un plan. Pour ce faire, les élèves sont répartis par niveaux CE2, CM1, dans deux salles afin de pouvoir utiliser les postes informatiques. Le nombre limité de postes a contraint l'enseignante à répartir les élèves par groupes de trois ou quatre. Ce qui domine lors de cette séance, ce sont les interventions de l'enseignante portant sur l'utilisation de l'outil informatique : recherche d'informations, manipulations techniques pour la mise en page. La séance s'achève par un bilan du travail effectué et par un monologue de l'enseignante sur le tourisme, le but du travail devait être de réaliser un document informatif pour les touristes venant à Reims.

Organisation de la séance

Grains	**Durée**	**D.P**	**Description. Supports utilisés**
séance	1h 01		Travail à propos du plan de la ville de Reims. L'E veut que les Es, en utilisant les TICE, trouvent des informations sur un monument de la ville, réalisent une présentation et situent ce monument sur un plan.
Unité 1	8 mn	Co	**« faire le point »**
1.1	8 mn	Co	L'enseignante fait le point sur l'avancée du travail que réalisent les élèves de sa classe. Chaque groupe est invité à faire rapidement le point sur ce qu'il a fait, éventuellement les difficultés rencontrées. Elle a sous les yeux une feuille avec la composition des groupes (deux ou trois élèves).
Unité 2	40mn 23		**continuer le travail**
2.1	1 mn 27	Co	Transition. L' E demande aux Es de se répartir dans les deux salles, et de reprendre le travail en s'installant face à un ordinateur.
2.2	38mn 56	G	Les Es travaillent sur les postes informatiques
Unité 3	4 mn 07	Co	**Phase de transition**
	4 mn 07	Co	L'enseignante demande à ses élèves d'achever le travail, et de prendre soin de l'enregistrer. Elle formule plusieurs fois cette recommandation « J'attends que tout le monde soit assis », elle attend le retour de tous les élèves dans la salle de classe et demande le silence avant de passer au bilan de la séance
Unité 4	8mn 30		**Le bilan**
4.1	8 mn 30		L'E fait le point sur le travail qui vient d'être effectué par les Es. L'E se lance dans de longs monologues qui portent sur le travail effectué, sur le tourisme.

Séance réalisée par Melle Mat.

Cette séance réalisée dans une classe de CM2, porte sur l'opposition entre pays riches et pays pauvres. L'enseignante débute volontairement la séance sans avoir

communiqué le thème de celle-ci aux élèves. Les élèves, répartis par groupe, travaillent à partir de fiches comportant divers documents: cartes, graphiques, tableaux statistiques, textes. Chaque groupe a reçu une fiche différente. Au sein de chaque groupe les élèves doivent présenter les documents et « tirer des informations ». Ce n'est qu'après la correction du travail effectué par chaque groupe que l'enseignante demande aux élèves quel pouvait être le thème de cette séance. Pour terminer la séance, deux photographies (une famille au Royaume-Uni et une famille en Ethiopie) sont proposées aux élèves qui doivent dire sur quoi ils vont travailler. C'est sur des échanges à propos de ces deux photographies que s'achève la séance de géographie.

Organisation de la séance

Grains	**Durée**	**D.P**	**Description. Supports utilisés**
séance	1h 08		Travail sur le contraste pays riches/ pays pauvres
Unité 1	1mn 35	Co	Rappel de la séance précédente
1.1	10 sec.		Gestion de la classe, transition entre deux séances E mêle des consignes pour terminer la séance, et des consignes pour débuter la séance de géographie
1.2	1mn 25		Fait énumérer les thèmes abordés. Fait un bilan de ce qui a été fait. Annonce la suite pour cette séance.
Unité 2	6 mn	Co	**Présentation du travail et organisation de la tâche** Ta
2.1	15 sec.	Co	Annonce que le travail va consister en une analyse de documents. Un travail en groupe. Une fiche par groupe.
2.2	2mn	QR	E veut faire dire aux élèves ce qu'il faut faire quand on analyse un document. Introduit une exigence en termes de complexité car Es de CM2
2.3	1mn 45	Co	Reformule le travail à faire et écrit ce qui est important, dans la démarche , au tableau.
2.4	2mn 00	Co	Fixe l'organisation du travail. Mise en place des groupes Distribution des documents. Règles du travail en groupes Fixe la durée
Unité 3	52mn		**Analyser des documents variés** Fiches documentaires Ta
3.1	16mn 15	G	L'E passe d'un groupe à l'autre. Rappelle les consignes de travail. Aide les élèves. Les guide dans la réalisation de la tâche.
3.2	35mn 45	G vers classe QR Co	Mise en commun et correction de l'exercice. Chaque groupe vient présenter son travail au reste de la classe. Puis l'E par QR implique l'ensemble de la classe et guide vers la réponse qu'elle attend. Enfin elle reformule plus ou moins ce qui a été dit et note au tableau l'idée retenue.
Unité 4	2 mn 45	Co	**La synthèse** Ta
4.1	2mn 45	Q R	L'E demande aux élèves de dire ce qu'elle a voulu leur montrer à travers l'ensemble des documents.
Unité 5	5 mn 40	Co	**Un nouveau travail qui annonce la séance suivante** Fiche photocopiée
5.1	5mn40	QR	L'E présente deux photographies et demande aux élèves sur quoi ils vont devoir travailler. La fin de la séance : « Alors vous me glissez ça dans vos cahiers »

Séance réalisée par Mme Sou.

Cette séance s'inscrit dans le cadre d'un projet de classe. A partir d'un corpus documentaire (cartes, textes), l'enseignante cherche à faire établir par les élèves la liste des Départements et Territoires d'Outre-mer. Les élèves sont répartis par groupes, en

fonction de leur niveau : CE2, CM1 et CM2. C'est à partir des documents distribués que les élèves doivent rechercher les noms de ce qu'ils pensent être des DOM ou des TOM. A l'issue de cette phase de recherche, l'enseignante « collecte » toutes les propositions des élèves, puis fait procéder, oralement, à la vérification de la liste. Une seconde tâche didactique est proposée par l'enseignante : la réalisation d'une « carte d'identité » pour chacun des départements et territoires d'Outre-mer. Une phase d'échanges entre l'enseignante et les élèves permet de dégager les caractéristiques retenues (superficie, ville la plus importante, point le plus élevé, situation). Toujours par groupes et avec leurs documents, les élèves doivent compléter la carte d'identité des territoires ou départements dont ils ont la charge. C'est l'heure de la récréation qui met fin à ce travail.

Organisation de la séance

Grains	**Durée**	**D.P**	**Description. Supports utilisés**
séance	1h 35		Travail à propos des DOM TOM. A partir d'un corpus documentaire, l'E fait trouver par les élèves la liste des DOM TOM. Dans un second temps, elle débute la réalisation d'une « carte d'identité » pour chaque DOM ou TOM
Unité 1	3 mn 40	Co	**L'identification de la nature documents** Ta
1.1	3mn 40	R	Des documents sont affichés au tableau et l'E interroge les Es sur les types de documents
Unité 2	25mn48		**DOM TOM le travail en groupe** Fiches documentaires
2.1	3mn 50	Co	L'E met fin à la présentation et annonce le travail par groupe Une « mise en intrigue » autour des sigles DOM TOM et TAAF
2.2	9 mn 25	Co R	Distribution et découverte des documents. E s'assure de la compréhension de la tâche à partir d'un exemple.
2.3	1mn 15	Co	E revient sur la tâche à effectuer et fixe une durée pour sa réalisation.
2.4	11mn18		L'E passe d'un groupe à l'autre, aide les Es
Unité 3	9 mn 30	Co	**Une première mise en commun** Ta
3.1	40 sec.	Co	L'E se place près du tableau et annonce que la parole sera distribuée de tables en tables
3.2	8 mn 50	Co R	L'E donne la parole aux différents groupes et inscrit au tableau les propositions des Es. C'est la « collecte »
Unité 4	15 mn02	Co	**Vérifier que les mots écrits au tableau correspondent aux DOM TOM**
4.1	5mn 48	QR	Une nouvelle tâche, vérifier que dans la liste inscrite au tableau il y a bien tous les DOM TOM. A partir de ce que disent les Es, l'E valide en soulignant les mots au tableau
4.2	3 mn	QR	Le jeu du pendu. Pour trouver un terme géographique, archipel, l'E propose comme situation le jeu du pendu. Les Es proposent des lettres pouvant constituer le mot inconnu.
4.3	6 mn 14	QR	L'E reprend la vérification, elle intègre le mot qui était recherché dans son discours
Unité 5	40 mn40		**Faire la carte d'identité des DOM TOM** **Ta**
5.1	7mn 18	Co QR	Répartition des DOM TOM à étudier selon les groupes ; l'E cherche à faire trouver les caractéristiques qui vont servir à établir la carte d'identité.
5.2	2 mn 42	Co QR	Episode des lignes imaginaires
5.3	30mn 40	G	Remplir les cases de la « fiche d'identité ». L'E aide les Es à trouver les informations nécessaires. **Fin de la séance** : « vous sortez en récréation »

Séance réalisée par M. Dej.

Un bref moment d'introduction marque le début de cette séance, l'enseignant annonce une séance de géographie et demande aux élèves de prendre leur livre[37]. Le maître demande alors aux élèves de situer la région Champagne-Ardenne, et leur dit qu'elle est dans la zone d'influence de Paris. Pour la suite de la séance l'enseignant a prévu trois phases. D'abord, un calcul de distance entre des villes qui figurent sur la carte du manuel. Ensuite, il distribue aux élèves un tableau à compléter. Pour les vingt premières agglomérations françaises, les élèves doivent indiquer dans le tableau leur population et écrire dans quelle zone d'influence elles se situent, le tout à l'aide de la carte figurant dans le manuel et d'une liste des villes avec l'indication de leur population. Enfin, la troisième phase est organisée à partir de questions/réponses autour de la notion de zone d'influence. L'heure de la récréation de l'après-midi vient mettre fin aux échanges entre le maître et les élèves. L'enseignant annonce aux élèves que l'« on finira la fiche la prochaine fois ».

Organisation de la séance

Grains	**Durée**	**D.P**	**Description. Supports utilisés**
séance	1 h 10		La séance porte sur les zones d'influence des villes en France. Trois phases structurent la séance. Un calcul de distance, un tableau à compléter, la zone d'influence de Paris
Unité 1	5mn	Co	**Le début de la séance** M. Livre de la classe p.116 Cm
1.1	5 mn	QR	L'E annonce une séance de géographie. L'E demande aux Es de situer la région Champagne-Ardenne, et il insiste sur le fait que la région se trouve dans la zone d'influence de Paris. Il évoque les axes de communications
Unité 2	22 mn		**Calcul de la distance entre deux villes** Ta M. Livre de la classe p.116 Cm
2.1	16 mn	G	Un exercice de calcul de distance entre des villes localisées sur la carte. M Des couples de villes sont inscrits au tableau et les Es doivent calculer la distance L'E aide les élèves à réaliser l'exercice
2.2	6mn	Co	Correction de l'exercice Donne la parole aux Es pour qu'ils donnent les résultats des calculs. Revient sur la méthode de calcul de la distance Fait faire des divisions aux Es
Unité 3	35 mn		**Le tableau des zones d'influence à compléter**. M. Tableau photocopié
3.1	2mn	Co	L'E donne les consignes pour la réalisation de l'exercice
3.2	4 mn	QR	L'E prend une ville, à titre d'exemple et demande aux Es de la placer dans le tableau
3.3	21 mn	G	Les Es font le travail demandé. L'E passe d'un groupe à l'autre pour aider les Es. Les Es doivent placer vingt villes dans le tableau.

[37] Lors de cette séance, l'enseignant utilise le manuel de la classe « Multi-livre Histoire, Géographie, Sciences » CM2 Editions Istra ce manuel scolaire propose, en un volume des « séances » d'histoire, de géographie et de sciences.

3.4	8 mn	Co	La correction de l'exercice L'E donne les consignes pour la correction ; l'ordre dans lequel les Es devront donner les réponses. L'E donne la parole aux Es
Unité 4	8mn		**La notion de zone d'influence**
4.1	8 mn	QR	L' E annonce aux Es que l'on va chercher ce que veut dire zone d'influence Fin de la séance : « Bien vous allez classer ça, on finira la fiche la prochaine fois »

Séance réalisée par M. Fran.

L'enseignant débute sa séance en demandant aux élèves ce qu'ils savent du climat. Aucun lien n'est établi avec les séances précédentes. Puis toujours à l'oral, il restreint le champ des échanges aux climats en France. A partir d'une fiche comportant une carte de France sur laquelle figurent les noms de Brest, Marseille, Strasbourg et Chamonix, et, quatre diagrammes climatiques, l'enseignant essaie de faire trouver les caractéristiques des climats montagnard, méditerranéen, continental et océanique. Les élèves doivent ensuite associer une ville et un diagramme. Une fois ce travail fait à l'oral, le maître le fait faire à l'écrit. Après la correction de l'exercice, la séance s'achève par la mise en couleur des quatre diagrammes climatiques. La récréation met fin à cette tâche.

Organisation de la séance

Grains	Durée	D.P	Description. Supports utilisés
séance	50 mn		L'E fait travailler les Es sur le climat de la France. Après une phase collective, les Es ont un travail individuel à réaliser à propos des grands types de climats. Une correction collective fait suite à ce travail. En attendant l'heure de la récréation, l'E fait colorier les diagrammes climatiques.
Unité 1	14 mn		**Discussion avec les élèves**
1.1	7 mn	Q R	L' E fait s'exprimer les Es à propos des climats en général. Quelques notions sont abordées mais sans précision.
1.2	1 mn	Co	l'E annonce ce qui va être étudié dans cette séance
1.3	6 mn	Q R	La discussion reprend mais cette fois l'E limite les propos à ce qui peut se rapporter aux climats de la France
Unité 2	30mn		**Les diagrammes climatiques** Fiche : une carte, quatre diagrammes climatiques
2.1	13 mn	QR	L'E rappelle aux Es que les histogrammes ont été vus en maths durant la matinée. L'E demande aux Es de regarder les histogrammes et de dire ce qu'ils comprennent. L'E guide la lecture des histogrammes par ses questions. L'E invite les Es à faire des comparaisons entre les graphiques. E oriente les prises de paroles des Es vers la mise en relation des diagrammes climatiques et des villes qui figurent sur la carte de France.
2.2	2mn	QR	Les Es vont devoir compléter leur fiche en indiquant sous chaque diagramme le nom de la ville qui lui est associée. L'E fait faire à l'oral le travail de mise en relation
2.3	4 mn	I	Les Es doivent faire le travail sur leur fiche
2.4	11mn	Co QR	La correction de l'exercice Chaque Es désigné par l'E propose une ville. L'E lui demande de justifier son choix
Unité 3	6mn		**Colorier les diagrammes climatiques**

3.1	6mn	I	L'E demande aux Es de colorier en rouge la courbe des températures et en bleu les histogrammes. Une tâche qui dure jusqu'à la récréation

Séance réalisée par M. Rom.

Après la récréation, les élèves sont arrivés en classe très agités. Aussi, le maître est obligé de prendre du temps pour calmer les élèves. Pour cette séance de géographie, l'enseignant utilise le manuel scolaire présent dans la classe. Après un long temps passé à rappeler le contenu des séances précédentes, le thème du jour est annoncé aux élèves : l'agriculture française. L'enseignant enchaîne ensuite par une série de documents : photographies paysagères, photographies, textes, qui lui servent de prétexte pour aborder, par un jeu de questions / réponses, l'agriculture française et sa modernisation. Ces échanges donnent lieu à de nombreuses digressions et sont fréquemment interrompus par des rappels à l'ordre. Cette succession de questions / réponses à partir de documents s'achève quand arrive l'heure de la fin de la journée de classe.

Organisation de la séance

Grains	**Durée**	**D.P**	**Description. Supports utilisés**
Séance	56mn 29		Dans une classe agitée l'E fait une leçon sur la modernisation de l'agriculture française
Unité 1	3 mn 40	Co	**Rappel à l'ordre et mise en place**
1.1	3 mn 40	Co	Un temps durant lequel l'E cherche à calmer les Es. Il organise sa classe en fonction de la nécessité d'avoir un livre de géographie pour deux Es
Unité 2	8mn	Co	**Rappels des séances précédentes** Cm
2.1	8 mn	QR	Des questions qui portent sur les séances précédentes. Beaucoup de rappels à l'ordre.
Unité 3	2mn20	Co	**Le thème de la séance**
3.1	2 mn 20	QR	L' E annonce aux Es ce sur quoi ils vont travailler dans cette séance : l'agriculture
Unité 4	12mn 13	Co	**Un paysage agricole** M P Ta
4.1	12mn 13	QR	L'E demande aux Es de dire ce qu'ils voient sur la photographie. Nombreuses digressions
Unité 5	3mn 15	Co	**La moisson à l'ancienne** M P Ta
5.1	3mn 15	QR	Même démarche que dans l'unité précédente. Nombreux rappels à l'ordre
Unité 6	7mn 10	Co	**Une moissonneuse-batteuse** M P Ta
6.1	7mn 10	QR	Même démarche que dans l'unité précédente. Nombreux rappels à l'ordre
Unité 7	6mn 31	Co	**« L'agriculture moderne »** M T
7.1	6mn31	QR	L'E demande de lire à un élève un texte. En raison du bruit dans la classe, il fait relire ce texte. L'E pose des questions, fait des digressions
Unité 8	4mn 14	Co	**La traite des vaches à l'ancienne** M P
8.1	4 mn 14	QR	L'E demande aux Es de dire ce qu'ils voient sur la photographie. Nombreuses digressions
Unité 9	5mn 16	Co	**Une salle de traite** M P Ta
9.1	5 mn 16	QR	Même démarche que dans l'unité précédente
Unité10	3 mn 50	Co	**L'évolution de l'agriculture**
10.1	3mn 50	QR	E tient des propos généraux sur l'agriculture, son évolution, le coût du matériel. Pose quelques questions aux Es. **Fin de la séance** : « on va s'arrêter là pour aujourd'hui, vous rangez le livre »

Séance réalisée par M.Thi.

L'enseignant annonce une séance de géographie, une carte est accrochée au tableau. Il débute la séance en demandant aux élèves ce qu'évoque pour eux le mot Europe. Les propositions des élèves sont notées au tableau. Après cette phase d'échanges, ce qui est écrit au tableau ne sera pas utilisé, et le maître oriente les échanges vers « une certaine Europe », ce qui va constituer le thème de la séance. Il distribue une fiche comportant plusieurs cartes de l'Union européenne à différents moments de son histoire et une frise chronologique. A partir de cet auxiliaire pédagogique, le maître conduit des échanges sur les étapes de la construction européenne et le nom des Etats membres de l'Union. Un exercice à faire seul ou par deux est l'occasion de voir quel est le plus vaste Etat de l'Union européenne et quel est le plus peuplé. Enfin, les élèves se voient proposer une carte de l'Union européenne à « colorier ». Cette tâche dure jusqu'à la récréation.

Organisation de la séance

Grains	**Durée**	**D.P**	**Description. Supports utilisés**
Séance	68 mn		Après avoir demandé aux Es ce que signifiait pour eux le mot Europe l'E mène une séance qui porte sur l'Union européenne
Unité 1	24 mn	Co	**Autour du mot « Europe »** Ta Cm
1.1	15 mn	QR	L'E demande aux Es d'associer des idées, des mots à « Europe ». Il note en partie les réponses des Es au tableau
1.2	9 mn	QR	Une certaine Europe. L'E oriente les échanges vers « une certaine Europe » Echanges oraux à propos du thème de la séance. Termine les échanges par : « donc l'Europe c'est ce que l'on est entrain de construire. »
Unité 2	32 mn	Co	**Les étapes de la construction européenne**
2.1	32 mn	Co QR	Distribution d'un fiche (Cartes + frise chronologique) Présentation des documents. Insiste sur frise chronologique Questions pour prélever des informations Nombreuses digressions
Unité 3	6mn		**Répondre à des questions à partir d'un tableau**
3.1	5 mn	I ou G	Distribution d'une fiche comportant un tableau avec la liste des pays de l'Union européenne, leur population et leur superficie. Les élèves doivent trouver le pays le plus peuplé, le plus vaste.
3.2	1mn	QR	La correction de l'exercice.
Unité 4	6mn		**La carte de l'Union européenne à compléter** C
	6 mn	Co I	L'E distribue aux Es un dernier support. Il donne des consignes pour le coloriage de la carte et des drapeaux. L'E dit aux Es de commencer le travail et demande au chercheur d'arrêter l'enregistrement. Une tâche qui dure jusqu'à la récréation

1.2 Les dispositifs pédagogiques

Les dispositifs pédagogiques constituent un élément clé de la situation d'enseignement-apprentissage. En assignant une place et un rôle à chacun des acteurs, les dispositifs pédagogiques constituent le cadre dans lequel se situe l'activité didactique. Pour un élève, par exemple, la confrontation aux savoirs en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage, ne sera pas la même, selon que le dispositif pédagogique est de type collectif ou de type individuel. Nous avons distingué trois grands types de dispositifs pédagogiques :

- des dispositifs de type collectif,
- des dispositifs individuels,
- des dispositifs qui prennent appui sur le travail en groupe.

Le tableau suivant, présente la place occupée par chaque type de dispositifs pédagogiques, dans la durée totale de la séance.

Pourcentage du temps des séances consacré aux différents dispositifs d'enseignement

Dispositifs	Har.	Jou.	Liv.	Mat.	Sou.	Dej.	Fran.	Rom.	Thi.
Q.R, Co	74.6%	100 %	36.1%	76.5%	55.8%	47.2%	80 %	100 %	92.6 %
I	25,4%	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	0 %	0 %
G	0 %	0 %	63.9%	23.5%	44.2%	52.8%	0 %	0 %	7.4 %

Si chaque enseignant est libre du choix des dispositifs pédagogiques qu'il utilise, force est de constater, à partir de ce tableau, que les dispositifs de type collectif, questions/réponses, occupent une place prépondérante dans la plupart des séances. On remarque également que le travail en groupe tend à être plus utilisé que le travail individuel, avec des plages de temps relativement importantes qui lui sont accordées. Ce choix du travail en groupes, peut être, comme dans le cas de Mme Liv., une réponse à une nécessité matérielle. C'est le nombre limité de postes informatiques qui impose cette forme de travail.

A partir de l'analyse des entretiens menés avec Mme Sou. et Melle Mat., il est possible de mieux comprendre ce qui conduit ces enseignantes à choisir le travail en groupe. D'une part, ce mode de travail est supposé favoriser les échanges entre élèves et la confrontation des points de vue, enrichir la réflexion de chaque élève.

Chercheur : Dans ce travail, qu'attendez-vous précisément de vos élèves ?
Enseignante : Qu'ils échangent et qu'ils soient pas forcément d'accord et que chacun émette son idée et puis que grâce à l'effet groupe, ça les fasse réfléchir sur peut-être quelque chose que eux n'auraient pas regardé ou ils ne l'auraient pas analysé pareil, ça va les faire rebondir sur plusieurs choses.

Extrait entretien Melle Mat.

D'autre part, confrontée à la difficulté de choisir les contenus essentiels à enseigner pour un thème, l'enseignante cherche à « faire passer » le plus de contenus possible.

J'ai choisi de faire un travail par groupe afin de traiter plusieurs documents, vraiment d'aller, enfin le plus loin qu'on puisse, parce que là y'avait combien de documents…8 documents, mais c'est vrai que le travail par groupe comme ça m'a permis de traiter vraiment 8 documents.

Extrait entretien Melle Mat.

Dans une vison quelque peu « taylorienne » de l'organisation du travail en classe, l'enseignante divise le travail. La phase collective, préparée par le travail de groupe, doit ensuite lui permettre de reconstruire la totalité du savoir qu'elle envisage de transmettre aux élèves.

le travail par groupe permet aussi ensuite de passer à un travail collectif qui sera déjà un petit peu simplifié, et déjà orienté. Extrait entretien Melle Mat.

En raison des choix exposés précédemment, des dispositifs pédagogiques de type individuel sont peu présents, dans ces neuf séances.

Dans le choix des dispositifs pédagogiques effectué par les neuf enseignants, un « fond commun » se dégage. Il repose sur la place prépondérante, voire exclusive, accordée aux dispositifs de type collectif, questions réponses. Ce qui différencie alors chaque enseignant, c'est la façon dont ces temps collectifs sont agencés durant la séance. Cette place importante des dispositifs d'enseignement collectif, induit, pour l'enseignant, une tension entre la dimension collective qu'il donne à son enseignement et la dimension individuelle des apprentissages des élèves.

2. Le thème de la séance

Le thème de la séance traduit, de façon certes assez superficielle, ce que chaque enseignant place sous l'étiquette géographie au moment où il conçoit sa séance. Par ailleurs, le choix du thème par l'enseignant renseigne sur le lecture qu'il fait du programme de géographie, des choix de contenus qu'il opère. De plus, le thème est ce qui constitue

l'affichage premier de la séance de géographie pour les élèves, voire à l'intention des parents et de l'institution. C'est pour ces différentes raison que nous le considérons comme un marqueur de l'activité professionnelle d'un enseignant.

2.1 Diversité des thèmes des séances

Les neuf séances ont été enregistrées en mars et avril d'une année scolaire. A l'exception d'une classe, celle de Mme Liv., toutes les classes comportent des élèves de CM2 qui achèvent donc le cycle 3 de l'école élémentaire. De ce fait, nous nous attendions à une certaine proximité des thèmes abordés en géographie, par les enseignants, à ce moment de l'année. La lecture des thèmes des séances que nous ont proposées les enseignants, nous conduit à constater la diversité de ceux-ci, contrairement à notre première idée. Au-delà de la « liberté pédagogique », sans cesse réaffirmée par les textes officiels, cette variété des thèmes abordés avec des élèves de CM2, traduit probablement des constructions de parcours géographiques très différents d'un enseignant à l'autre. Elle nous renvoie aussi à la diversité des thèmes proposés par les élèves lorsqu'ils sont interrogés sur leurs apprentissages en géographie à la fin de l'école élémentaire.

Thèmes des neuf séances

Enseignant	**Thème de la séance**	**Classe**
Mme Har.	Pays riches / pays pauvres	CM1 / CM2
Mme Jou.	Les villes d'Europe	CM2
Mme Liv.	Situer des monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE	CE2 / CM1
Melle Mat.	Pays riches / pays pauvres	CM2
Mme Sou.	Les DOM TOM	CE2 / CM1 / CM2
Mr Dej.	Les zones d'influence en France	CM1 / CM 2
Mr Fran.	Les climats de la France	CM2
Mr Rom.	L'agriculture française	CM2
Mr Thi.	L'Europe	CM2

A la différence de l'enseignement de la géographie dans le second degré, où pour un niveau d'enseignement et à un moment donné de l'année scolaire, les thèmes qu'abordent les enseignants sont relativement proches, une telle proximité semble ne pas caractériser l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. On peut voir dans ce constat l'effet de la présentation des programmes de géographie. Dans un cas, au collège par exemple, le programme fixe pour chaque année les thèmes à aborder et les volumes horaires à accorder

à chacun d'eux ; dans l'autre cas, à l'école élémentaire, le programme de géographie est rédigé pour l'ensemble des trois années du cycle 3 et ne comporte pas d'indications horaires pour les différents « points forts » à enseigner. Les prescriptions officielles qui définissent la tâche didactique des enseignants sont donc beaucoup plus faibles à l'école élémentaire, là où les enseignants ne sont pas spécialistes des disciplines à enseigner, qu'elles ne le sont dans le second degré, pour des enseignants spécialistes.

La lecture de cette liste de thèmes, appelle un second constat : celui du niveau de généralité auquel se situe la formulation de ces thèmes qui constituent bien souvent le titre de la séance tel qu'il est communiqué aux élèves et/ou écrit au tableau.

2.2 Thèmes des séances et Instructions Officielles

Dans le tableau ci-dessous, nous avons placé en vis à vis, les thèmes des séances proposées par les enseignants et le point du programme de géographie pour le cycle3 auquel chaque séance peut être référée.

Thèmes des séances et points du programme de géographie

Thèmes des séances	Points du programme de géographie 2002
Pays riches / pays pauvres.	• **La France à l'heure de la mondialisation** Ce thème, étroitement relié à l'histoire, sera abordé à partir de deux constats opposés : - la tendance à l'unification (modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique) ; - l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation…).
Les villes d'Europe. L'Europe	• **Espaces européens : une diversité de paysages** L'Europe trouve sa spécificité dans la diversité de ses paysages, ce qui n'exclut pas une unité relative par rapport à des continents comme l'Afrique ou l'Asie. Elle se caractérise par l'importance des villes et des axes de circulation qui les relient. En s'appuyant sur les représentations paysagères et cartographiques, le maître évoque les différentes limites de l'Europe habituellement retenues, politiques, "naturelles", culturelles, économiques, et aide les élèves à identifier et localiser les principaux ensembles spatiaux. Il leur donne une première connaissance de l'Union Européenne.
Les DOM-TOM Les climats de la France L'agriculture française	• **Espaces français** À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire. **Points forts** - des paysages historiques en constante évolution : . les facteurs de diversité du territoire français (métropole, départements et territoires d'Outre-Mer) à travers les représentations cartographiques et paysagères ; . les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) en relation avec les arts visuels ; . les paysages ruraux et industriels appréhendés à travers quelques problèmes actuels ;

Les zones d'influence en France Situer les monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE	. commerce, service, tourisme et loisirs à travers l'évolution récente des paysages ; - la France, un territoire organisé à différentes échelles : Les exemples de la région (France métropolitaine ou d'Outre-Mer) où habitent les élèves et d'une autre région resituées dans le cadre français et européen permettent d'aborder : . le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes; . les grands axes de communication ; . les petites villes et leurs « pays » ; . une première approche du découpage de l'espace français : la commune, le département, la région (en rapport avec l'éducation civique) à partir d'exemples locaux.

La comparaison des thèmes des séances et des points du programme permet d'établir deux constats. Tout d'abord, aucun des intitulés ne reprend explicitement un point du programme, d'où l'idée d'un lien souvent ténu entre thème des séances et texte du programme. Certes, une partie des intitulés laisse penser que l'enseignant prend en compte le programme, comme par exemple : pays riches/ pays pauvres qui serait, la « traduction » d'opposition Nord / Sud, ou encore : l'Europe ; les villes d'Europe. Mais, dans la plupart des cas, ce sont des intitulés qui n'entretiennent qu'un rapport éloigné avec le programme, qui sont choisis par les enseignants. Ainsi, par exemple, l'agriculture française serait à mettre en relation avec les paysages ruraux et industriels ; les DOM-TOM avec le découpage administratif de la France.

Le second constat, revient sur la généralité des thèmes. Fréquemment les intitulés des séances sont beaucoup plus généraux et d'un niveau d'abstraction plus élevé que ce qui figure dans les programmes. Deux exemples illustrent notre propos. L'intitulé de la séance de M. Dej. est « les zones d'influence en France », alors qu'il est écrit dans le texte du programme « l'exemple de la région où habitent les élèves permet d'aborder […] le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes ». La séance de M. Thi a pour thème l'Europe sans plus de précision, et pourrait couvrir à lui seul tous les points du programme intitulé : Espaces européens. Alors que dans le texte du programme se lit une géographie construite à partir de l'observation de cartes et de paysages, une géographie qui privilégie l'approche par cas, à partir de « là où habitent les élèves », les thèmes retenus par les neuf enseignants pour les séances qu'ils nous ont proposées, apparaissent très « éloignés » des possibilités d'abstraction d'élèves de cycle 3.

Nous pensons que cette formulation générale, parfois d'un niveau d'abstraction élevé, des thèmes des séances de géographie, exprime les difficultés que rencontrent des

enseignants, non spécialistes, à identifier dans le texte du programme, des enjeux de savoirs précis et à les formuler de façon adaptée pour des élèves de cycle3.

2.3 Le choix des thèmes par les enseignants

Deux modalités de choix bien distinctes se lisent dans les entretiens : à partir d'une programmation ou à partir de projets. Pour chacune de ces modalités, nous avons constaté des nuances qui renvoient aux styles de chacun des enseignants.

Pour quatre enseignants de notre échantillon, le choix du thème de la séance résulte d'une programmation qu'ils ont établie en début d'année scolaire. Si, comme dans le cas de M. Thi., la programmation et donc le choix des thèmes, reposent sur le texte du programme, ce n'est pas toujours le cas. Ce que dit Melle Mat. de son choix est révélateur de cette seconde façon de procéder.

C'est moi qui l'ai choisi à partir de ma programmation en début d'année, j'ai fait des choix par rapport à un livre de CM2, et j'ai fait des choix un petit peu qui me plaisaient à moi, et puis qui n'ont pas été traités dans les classes d'avant. Extrait entretien Melle Mat.

C'est à partir d'un manuel scolaire pour la classe de CM2 que l'enseignante construit sa programmation et de fait, effectue les choix des thèmes qu'elle va proposer aux élèves. Peut être par pragmatisme (contrainte du temps à passer pour établir des programmations dans toutes les disciplines), ou face au manque de lisibilité du programme, c'est donc un manuel scolaire qui est substitué au programme. L'utilisation du manuel comme « substitut » du programme, n'est pas sans poser de problème à l'école élémentaire. En effet, à l'école élémentaire, les collections de manuels scolaires sont rarement renouvelées au rythme des changements de programmes. Aussi, l'enseignant qui souhaiterait choisir ses thèmes à partir du livre de géographie présent dans la classe peut, parfois, être conduit vers des choix qui ne correspondent plus au programme en vigueur. Tel est le cas de M. Rom., qui propose une séance sur l'agriculture française.

Melle Mat. ajoute deux autres critères de choix, « des thèmes qui n'ont pas été traités dans les classes d'avant » et surtout son goût personnel. Les élèves, leurs capacités d'apprentissage, leurs goûts, n'apparaissent pas dans ses propos. Si les choix de l'enseignante sont, en partie, contraints par ceux faits par les auteurs du manuel, elle prend une certaine liberté, liberté fondée sur ses goûts personnels. On peut penser que l'on ne retrouverait pas cette attitude professionnelle dans une discipline comme les mathématiques où les prescriptions institutionnelles et la pression sociale sont beaucoup plus fortes.

Quand une discipline fait l'objet de prescriptions floues ou faibles quant à la définition de la tâche didactique, il semble bien que les enseignants puissent prendre des libertés – enseigner ce qui plaît – avec cette dernière.

Dans quatre autres cas, le choix du thème résulte de l'inscription de la séance de géographie dans une démarche de projet. Dans ce cas, l'enseignement d'un thème de géographie est rarement à l'origine du projet. Là encore des variations sur ce fond commun, se dessinent. Dans certains cas, c'est avec opportunisme que l'enseignant tire parti d'un projet de classe pour faire de la géographie. Par exemple, la séance proposée par Mme Har. s'inscrit dans cette façon de procéder.

> Alors mon cheminement c'est tout simple, cette année, comme je faisais une correspondance avec le Niger, depuis le début de l'année, on a une grosse imprégnation avec ce pays, on a reçu l'instituteur nigérien à l'école qui nous a beaucoup parlé donc de tous ces problèmes de pauvreté, on avait fait aussi un travail sur la malnutrition, sur la sous-nutrition, et il me semblait intéressant de poursuivre et de voir un petit peu les différences entre les pays riches et pays pauvres, de les synthétiser. Extrait entretien Mme Har.

Sans cette opportunité, ce n'est pas ce thème qui aurait été enseigné ; lors de l'entretien l'enseignante ajoute que, sans ce projet, elle aurait enseigné une géographie traditionnelle. C'est donc tout son enseignement qui aurait été différent. Une géographie scolaire différente aurait été proposée aux élèves de cette classe.

> Je vais vous dire comme quoi quand même on fait des fois des rencontres intéressantes, je crois que cette année, d'avoir eu un support concret, différent de ce qu'on connaît, ça m'a beaucoup aidée parce qu'on avait donc l'échange de courrier, l'échange verbal avec des gens, on avait du concret, maintenant je vais être franche, il m'arrive aussi de faire de la géographie, cette année je crois que c'est une grande première avec le Niger, de faire de la géographie un peu plus traditionnelle.
> Extrait entretien Mme Har.

La démarche de Mme Sou., bien qu'inscrite dans la « pédagogie de projet », est différente sur le fond.

> Alors l'idée des DOM TOM vient d'un travail d'écriture qui s'est passé dans la classe où le héros de notre petite histoire va partir de la Guadeloupe, et il part de la Guadeloupe parce que j'ai des enfants, une famille originaire de la Guadeloupe, donc ils ont proposé la Guadeloupe, et j'ai demandé aux enfants « est-ce que vous connaissez la Guadeloupe, est-ce que vous avez une idée de ce que peut être la Guadeloupe ? » et pas du tout, donc les enfants qui étaient originaires de là-bas et qui revenaient de vacances cet été de la Guadeloupe ont commencé à expliquer ce qu'était la Guadeloupe, donc on a voulu faire : « est-ce que vous connaissez le lien avec la France ? » donc c'est la France, ah bon, la France c'est pas que la métropole donc on va aller chercher.[…].
> Ce sont les grands objectifs de nos programmes, mais tous les ans, c'est fait à travers des situations différentes et c'est lié à l'ensemble du fonctionnement du projet de la classe. Je ne fais jamais entre guillemets deux fois la même chose, j'aborde toujours en fonction des situations du moment.
> Extrait entretien Mme Sou.

Pour cette enseignante, le choix du thème est à mettre en relation avec sa volonté de construire son enseignement à partir de ce que vivent ou ont vécu les élèves, soit dans l'histoire de l'année scolaire, soit dans leur quotidien. Elle cherche à atteindre les objectifs fixés par le programme de géographie, à partir de situations qui sont proches des élèves. Cette démarche la conduit à renouveler chaque année son enseignement, toujours pour atteindre les mêmes objectifs mais à partir de situations différentes. Parce qu'elle est plus systématisée, cette pratique se distingue de celles des autres enseignantes qui s'inscrivent dans des démarches liées à des projets de classe.

Confrontés au choix du thème de leur séance de géographie, les enseignants de notre échantillon, développent deux approches différentes : construire une programmation qui prend plus ou moins en compte le programme de géographie ; inscrire leur séance de géographie dans le cadre de projets de classe à caractère pluridisciplinaire, plus ou moins affirmé et revendiqué. Lorsqu'ils élaborent une programmation, les enseignants de notre échantillon répartissent sur l'année une série de thèmes plus ou moins proches des programmes en vigueur. Le choix de ces thèmes est influencé par les manuels scolaires, les goûts personnels de l'enseignant, parfois également par des souvenirs personnels lointains.

Je me souviens avoir fait un stage où on avait parlé de ça, des zones d'influence, un stage qui est quand même assez, qui date de, d'une quinzaine d'années à peu près, on avait parlé de ça, j'avais été sensibilisé un petit peu à ça. Extrait entretien M. Dej.

En ce qui concerne l'approche par projet, seule une enseignante fonde exclusivement son enseignement de la géographie sur cette approche. Pour les autres, il s'agit plus d'un comportement professionnel que nous qualifions d'opportuniste, comportement qui n'exclut pas au cours de l'année scolaire ou l'année suivante un retour à des choix plus « traditionnels ».

On peut mettre ces deux profils professionnels en relation avec le poste de travail des enseignants. Dans l'un, l'enseignant met plus ou moins à profit la polyvalence pour construire un projet pluridisciplinaire, projet à partir duquel il « fait » de la géographie. Le projet a dans ce cas, un rôle organisateur de sa pratique professionnelle. Dans l'autre, chaque matière à enseigner est pensée de façon spécifique, avec une approche qui s'apparente à celle développée par les enseignants du second degré.

3. L'inscription des séances dans la temporalité des enseignements

Après avoir présenté le choix des thèmes des différentes séances de géographie, ainsi que leur organisation didactique, nous abordons un dernier point qui est celui de l'inscription de ces neuf séances dans la temporalité des enseignements. Cette temporalité nous la structurons en trois niveaux, la durée de la séance, sa situation dans la journée de classe, la programmation de l'enseignement.

3.1 Durée des séances enregistrées et inscription dans la journée de classe

Rappel de la durée des neuf séances de géographie

Enseignant	Classe	Durée de la séance
Mme Har.	CM1 / CM2	59 minutes
Mme Jou.	CM2	56 minutes
Mme Liv.	CE2 / CM1	1 heure 1 minute
Melle Mat.	CM2	1 heure 8 minutes
Mme Sou.	CE2 / CM1 / CM2	1 heure 35minutes
Mr Dej.	CM1 / CM 2	1 heure 10 minutes
Mr Fran.	CM2	50 minutes
Mr Rom.	CM2	57 minutes
Mr Thi.	CM2	1 heure 8 minutes

La lecture du tableau permet de constater la variabilité, d'un enseignant à l'autre, de la durée des séances de géographie. Le temps d'enseignement, calculé entre l'instant où l'enseignant annonce le début d'une séance de géographie et le moment où il met fin à celle-ci, varie entre cinquante minutes pour les séances les plus brèves et une heure trente pour la séance la plus longue. Dans l'enquête de l'INRP les auteurs soulignent, que « la séance n'a pas de durée fortement normée : la moitié ou presque des séances se cale sur ce que l'on appelle couramment une *heure*, en fait de quarante-cinq à soixante minutes » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 182). Dans le cas de notre recherche, toutes les séances ont une durée d'au moins cinquante minutes et la majorité d'entre elles dépasse les soixante minutes.

Si, l'expression d'*heure de cours*, convient dans le second degré, il semble, au vu des durées des séances de échantillon, qu'elle ne soit pas très pertinente pour qualifier les temps d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Cette forte variabilité du temps d'enseignement consacré à la géographie, d'un enseignant à un autre, ne doit pas

surprendre dans la mesure où, « depuis plus d'un siècle, la recherche sur le temps scolaire a fourni un ensemble plutôt cohérent de résultats. L'observation la plus saillante est la variabilité tant institutionnelle qu'individuelle de l'allocation des temps d'enseignement. Indépendamment du pays, de l'école ou de la classe, des écarts considérables sont relevés dans la plupart des études nationales et internationales » (Arnoux, 2002, p. 120). Toutefois, des séances aussi longues sont source d'interrogations quant à leur contenu, leur structuration et aussi aux capacités d'attention quelles supposent de la part de jeunes élèves.

Si cette variabilité peut être mise en relation avec la hiérarchie des disciplines établie par chaque enseignant, nous avançons un autre élément d'explication qui est en relation avec la gestion des temps d'enseignement à l'échelle de la journée de classe.

En règle générale, à l'école élémentaire, c'est le même enseignant qui au cours d'une journée, voire dans certains cas d'une demi-journée[38], gère les enseignements pour une classe. La journée de classe peut être scindée en deux grandes parties : la matinée et l'après-midi. La durée de ces deux demi-journées est fixée par l'institution à trois heures.

L'enseignant ne peut donc pas modifier ce cadre. Chacune de ces demi-journées de classe est elle même partagée en deux moments de part et d'autre d'un temps de récréation. Si la durée de cette récréation est fixée réglementairement à quinze minutes, en moyenne, par demi-journée, sa situation dans la matinée ou l'après-midi n'est pas précisée. De ce fait, il peut y avoir selon les écoles et/ou les enseignants, des plages plus ou moins longues. L'enseignant dispose donc de quatre plages d'enseignement. C'est à l'intérieur de ces quatre plages qu'il répartit ses séances d'enseignement. C'est une différence forte avec l'enseignement du second degré dans lequel, les durées des plages d'enseignement sont toutes normées par l'institution, et où des sonneries marquent le début et la fin des *heures* de classe.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons figuré la répartition des neuf séances de géographie au cours d'une journée de classe. Chaque séance est identifiée par le début du nom de l'enseignant qui l'a réalisée.

[38] Il existe des échanges de services, des décharges horaires pour direction d'école, etc.

Répartition des neuf séances de géographie dans la journée de classe

Début matinée	**R**	Fin matinée	**M**	Début après-midi	**R**	Fin après-midi
		Mme Har.				
				Mme Jou.		
				Mme Liv.		
		Melle Mat.				
Mme Sou.						
				Mr Dej.		
				Mr Fran.		
						Mr Rom.
				Mr Thi.		

R : Récréation M : Coupure de midi

: Plage d'enseignement occupée par la séance de géographie

Six séances sont placées l'après-midi, dont une en fin de demi-journée, et trois le matin dont deux séances en fin de matinée. Cette répartition n'est pas très éloignée de ce qui a été observé dans le cadre de la recherche INRP, « l'histoire et la géographie s'enseignent plutôt l'après-midi ou en fin de matinée » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 182). Au-delà de ce constat, c'est le fait que toutes ces séances, quelle que soit leur durée, occupent pratiquement toujours en totalité une plage d'enseignement, qui a retenu notre attention.

La lecture des synopsis, nous permet d'avancer le fait que bien souvent l'enseignant fait durer sa séance jusqu'à la limite que constitue l'heure de la sortie ou de la récréation. Seule une séance, celle de Mme Jou. est suivie d'un autre temps d'enseignement. Pour cela, il propose généralement aux élèves de la classe une tâche qu'il pourra facilement interrompre, comme par exemple mettre en couleur un graphique, une carte, etc., ou poursuivre ultérieurement. Ainsi, par exemple, M. Fran. demande aux élèves de colorier les diagrammes climatiques présents sur la fiche distribuée aux élèves, cette tâche va durer jusqu'à la récréation.

> 43.20 **M 312 :** Je vais vous demander pour qu'on y voit plus clair, de colorier en bleu les histogrammes de précipitation et avant première chose vous passez en rouge sur la ligne des températures, d'accord ? Donc pour les quatre courbes des températures et ensuite vous prenez votre stylo bleu et vous (*gestes de la main*) remplissez les colonnes de l'histogramme tout en bleu puisqu'à chaque fois c'est la même chose.
>
> Extrait script séance M. Fran.

En jouant ainsi sur la durée de sa séance, de façon à ce qu'elle « tienne » jusqu'à la récréation ou jusqu'au moment de la sortie, l'enseignant offre probablement aux élèves, et peut être aussi à lui même, un temps d'enseignement moins dense, une respiration, dans la journée scolaire.

Ce constat nous amène à penser que, face aux prescriptions officielles en matière de temps d'enseignement, il y a dans l'activité professionnelle de l'enseignant, celle qui est adressée à l'institution, qui est publique : afficher l'emploi du temps dans la classe, les horaires que l'on déclare et, celle qui est pragmatique et répond au quotidien du travail : vie de la classe, nécessité de tenir les élèves pendant toute la journée, hiérarchie des matières. Dans cette seconde facette de l'activité, la situation de polyvalence, rend possible une certaine autonomie en matière de gestion du temps. L'enseignant peut moduler le temps qu'il choisit de consacrer au cours d'une journée aux différentes disciplines, différer un enseignement, etc. Il est, en quelque sorte, « maître du temps » didactique.

3.2 Inscription des séances dans des temporalités longues

Au cours des entretiens, nous avons demandé aux enseignants de situer la séance qu'il nous avait présentée par rapport à ce qui l'avait précédé et ce qui l'avait suivi. Nous avons repris dans le tableau suivant, pour chaque séance, les propos tenus par les enseignants.

Inscription des séances dans une « programmation »

Ce que dit l'enseignant de ce qui a précédé la séance	Séances enregistrées	Ce que dit l'enseignant de ce qui a suivi la séance
Travail par cycle. Le Niger, la malnutrition.	Mme Har. Pays riches / pays pauvres	Pas de suite réalisée
Travail sur la ville (Reims, Paris), les villes en France. Passage « naturel » aux villes d'Europe	Mme Jou. Les villes d'Europe	Travail sur l'Union européenne
Sortie dans Reims, recherche de sites Internet sur Reims	Mme Liv. Situer des monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE	Pas de suite par l'enseignante titulaire en raison d'un stage.
Les hommes dans leur milieu de vie	Melle Mat. Pays riches / pays pauvres	Comparaison de deux familles, riche/ pauvre
Chercher ce que veut dire DOM TOM. Situer sur le planisphère	Mme Sou. Les DOM TOM	Suite de la réalisation d'un tableau présentant la « carte d'identité » de chaque DOM TOM
Travail par « blocs ». Programmation du manuel. L'agriculture française	Mr Dej. Les zones d'influence en France	Les principales agglomérations. Ce qu'est une commune, une ville

Les sources d'énergie, les zones d'approvisionnement	Mr Fran. Les climats de la France	Des documents plus analytiques, moins généraux sur le climat
Le milieu urbain	Mr Rom. L'agriculture française	Les spécialisations agricoles régionales, les transports
L'Europe physique	Mr Thi. L'Europe	Suite sur l'Union européenne

La nécessité de répondre à la demande du chercheur à conduit plusieurs enseignants à produire des réponses souvent embarrassées. Tous on fait état d'un travail qui a précédé la séance qu'ils nous ont présentée. La lecture de la colonne de gauche du tableau ci-dessus, nous permet de constater qu'il n'y a pas toujours une continuité entre ce qui a été fait avant et la séance enregistrée. Une impression de choix plus ou moins aléatoires se dégage de ce que disent les enseignants.

Lorsqu'il est question de la suite donnée à la séance enregistrée, deux enseignants disent ne pas avoir poursuivi à ce travail, soit en raison d'un départ en stage, soit par ce que le temps que l'enseignante avait prévu de consacrer à ce cycle de géographie est achevé. Les neufs séances de géographie enregistrées apparaissent bien souvent comme des moments de géographie, moments qui ne sont pas toujours liés entre eux et s'inscrivent dans une succession, plus ou moins régulière, de temps de géographie. Un certain manque de cohérence se dégage des choix que font ces enseignants quand ils conçoivent leur temps d'enseignement de la géographie.

Conclusion

On peut voir dans ce constat, les difficultés des enseignants à mettre en œuvre un programme de géographie, dans lequel, comme nous l'avons précédemment écrit, aucune répartition des différents points forts à enseigner sur l'ensemble des trois années du cycle ni une indication sur le temps d'enseignement à consacrer à chacun d'eux ne sont proposées. Dans le cadre de la polyvalence, les enseignants, confrontés à la nécessité de construire des programmations dans toutes les disciplines peuvent se trouver placés dans une situation professionnelle difficile par des prescriptions officielles peu adaptées à des enseignants non spécialistes des disciplines.

Au-delà de leur caractère contingent et singulier, une proximité rapproche chacune de ces neuf séances de géographie que nous venons de présenter. Elle tient, en termes d'organisation des séances, à la place souvent prépondérante, voire exclusive, des dispositifs d'enseignement collectif, questions/réponses.

De plus, la diversité des modalités d'organisations des séances : segmentation en unités plus ou moins fortes, modalités d'agencement des divers types de dispositifs d'enseignement, le choix des thèmes, la variabilité importante des durées des séances, le caractère parfois peu cohérent de leur inscription dans la temporalité des enseignements, nous conduisent à penser que nous sommes sur des moments d'enseignement particuliers. Moments au cours desquels, pour des raisons qu'il nous appartient de préciser, les enseignants (au moins ceux de notre échantillon), se dégagent plus des prescriptions qu'ils ne le feraient dans des matières « fondamentales ». Ils laissent alors plus de place à leurs goûts personnels, à leur envie de faire ou de ne pas faire. On serait, du point de vue de l'enseignant, dans un espace de « libertés professionnelles », un temps scolaire « mou » par opposition à des temps scolaires « durs », comme celui de l'enseignement des mathématiques et du français.

Chapitre 16 Objets géographiques…ou géographie d'objets ?

Le discours de l'enseignant occupe, en termes de durée, de mots prononcés, une place importante dans le déroulement des neuf séances de géographie. Autrement dit, pendant une séance de géographie, au moins celles que nous avons enregistrées, c'est l'enseignant qui s'exprime, plus que les élèves de la classe. L'activité professionnelle de l'enseignant passe donc en partie par une mise en forme discursive. Tel est le constat qui apparaît à la lecture des scripts des enregistrements vidéoscopiques, et aussi de celle des synopsis.

Pour aborder, en première analyse, la question du contenu de ce discours, nous avons choisi de soumettre les scripts des enregistrements vidéoscopiques à un traitement par le logiciel Alceste. Ce sont les résultats du traitement des 3399 interventions des neuf enseignants, mais aussi quelques limites à l'utilisation de ce logiciel, que nous présentons dans ce chapitre.

1. Sept classes ou mondes lexicaux

A partir du corpus fourni par le chercheur, le logiciel Alceste constitue sept classes, ou « monde lexicaux ». Pour chaque classe le rapport d'analyse (Annexe 14) comporte : Les variables associées à la classe, les quinze premières formes représentatives de la classe, les dix premières unités de contextes élémentaires caractéristiques (u.c.e) de la classe, et les quinze premiers segments répétés les plus fréquents dans la classe. Pour chaque classe, à partir du vocabulaire (les formes) le plus spécifique, en catégorisant les mots et des unités de contextes, nous avons construit sept discours-types. Ce sont ces sept discours-types qui sont présentés.

Classe n°1 :

Formes représentatives de la classe n° 1

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
135.25	32	ile	ile(23) ; iles(27)
117.66	27	territoire	territoire(13) ; territoires(17
112.41	71	document	document(41); documents(56)
105.22	23	departement	departement(9) ; departements(17)
100.60	43	nom	nom(30); noms(22)
100.56	22	guadeloupe	guadeloupe(31)
86.63	19	hemisphere	hemisphere(31)
84.03	21	thibault	thibault(23)
79.66	26	texte	texte(27); textes(9)
74.17	22	ligne	ligne(7); lignes(19)
68.15	15	imaginaire	imaginaire(4); imaginaires(14)
63.56	14	wallis	wallis(16)
63.56	14	futuna	futuna(16)
58.97	13	martinique	martinique(14)
58.97	13	globe	globe(14)

Catégorisation des Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe[39]

Objet	Nom propre	Repère	Auxiliaire pédagogique	Prénom
Territoire Département Ile	Nom Guadeloupe Wallis Futuna Martinique	Hémisphère Ligne Imaginaire	Document Texte Globe	Thibault

Le vocabulaire de cette première classe peut être classé en cinq ensembles. Le premier regroupe des formes que nous avons qualifiées d'objet. La lecture des u.c.e les plus caractéristiques nous permet de mettre ces objets en relation avec les Départements et Territoires d'Outre-Mer. A ce premier ensemble il est possible d'associer le second qui comporte le nom de quelques DOM ou TOM. On remarque dans ce second ensemble la forme réduite « nom » qui arrive avant les noms propres. Cela peut laisser penser, et la lecture des u.c.e nous y invite également, que dans ce discours, une insistance particulière est mise sur la dénomination des DOM TOM. Le troisième ensemble est constitué par des mots, qui sont des repères géographiques. Le quatrième comprend « document » et « texte », ce qui peut être référé aux auxiliaires pédagogiques utilisés pendant une séance de géographie. Enfin on trouve un prénom d'élève.

[39] Pour chacune des sept classes, la catégorisation des formes est réalisée, par le chercheur, à partir de la lecture des formes réduites, des formes complètes et des u.c.e.

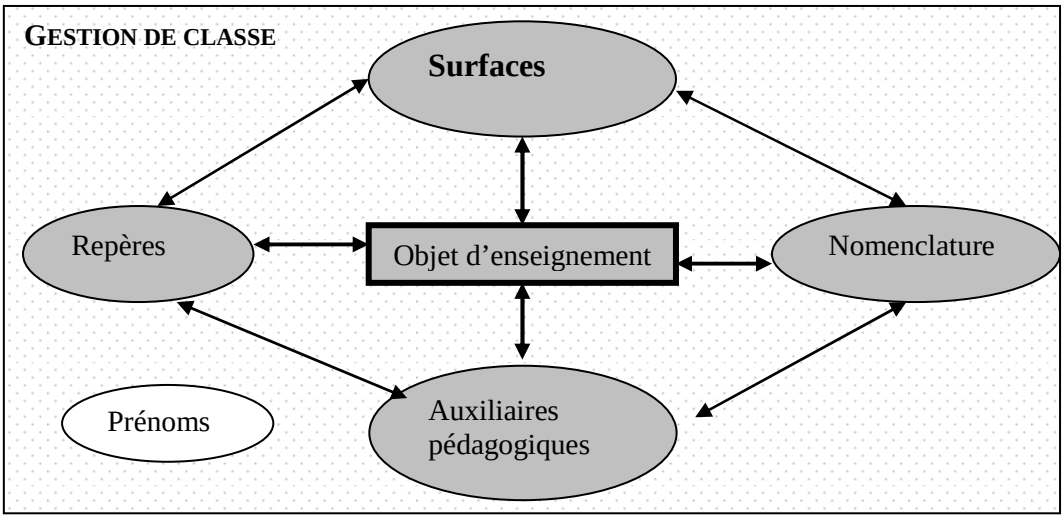
Les trois premiers ensembles de formes sont spécifiques d'un objet d'enseignement « DOM TOM ». La constitution d'une nomenclature, les DOM TOM, et la référence à des repères géographiques qui sont expliqués aux élèves, sont les deux lignes fortes de ce discours. La lecture des u.c.e confirme cette analyse. Ainsi l'u.c.e la plus caractéristique de la classe n°1, comporte bien cette idée d'une liste à construire : « alors, Wallis et Futuna, Nouvelle Calédonie, Polynésie française, Tahiti, on a vu, Guadeloupe, Martinique, Réunion, St Pierre et Miquelon, on a Terre Adélie, est-ce que vous m' avez donné la Terre Adélie? non, vous m'avez pas redonné la Terre Adélie » u.c.e 1077.

L'u.c.e suivante reprend cette idée d'utilisation de repères géographiques qui sont expliqués aux élèves : « hémisphère nord, c'est la partie regarde. On a dit que la ligne imaginaire de l'Equateur coupait la terre en deux parties égales, une au nord, hémisphère, hémi moitié, de la sphère hémisphère nord et hémisphère sud » u.c.e 1038. On peut penser que ces repères sont mobilisés par l'enseignant pour situer ou faire situer par les élèves, les DOM TOM. Enfin la présence de formes relatives aux auxiliaires pédagogiques nous amène à penser que dans ce discours, plus que dans d'autres, l'accent est mis sur les moyens utilisés pour accomplir le travail d'élaboration de cette liste, « Thibault tu écris ? Thibault. Voilà. On a donc tous les éléments, tous les types de documents. Très bien » u.c.e 945.

Cette classe constitue un discours classique en géographie : nommer, éventuellement décrire, et localiser des objets géographiques, à partir de documents. Toutefois, cette insistance sur les auxiliaires pédagogiques, sur la présence de « tous les types » est probablement ce qui spécifie ce discours, par rapport au reste du corpus.

A l'issue de cette analyse, il est possible de présenter une schématisation de la structure de ce discours-type (schéma suivant).

Structure du discours-type n°1



Deux catégories de formes se distinguent. D'une part, celles spécifiques liées à l'objet d'enseignement[40], qui sont largement dominantes dans ce discours D'autre part, les prénoms qui peuvent être rattachés à la gestion de la classe.

L'analyse des variables associées à la classe, nous permet de constater que ce discours peut-être associé à une enseignante de notre échantillon. C'est une enseignante expérimentée dans une école rurale.

Classe n°2 :

Formes représentatives de la classe n°2

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
146.40	63	europe	europe(84)
88.45	81	pays	pays(123)
40.90	12	geoffrey	geoffrey(15)
34.62	9	monnaie	monnaie(21)
33.21	10	rome	rome(11)
32.91	22	ensemble	ensemble(23)
32.58	11	langue	langue(3); langues(13
29.39	9	frontiere	frontiere(6); frontieres(7)
28.28	42	parler	parlais(1); parlait(3); parle(32); parlent(3) ; parler(9);parles(4)
26.88	7	souhait	souhaitaient(2); souhaitait(1); souhaite(3); souhaitent(2)
26.88	7	frise	frise(11)

[40] objet d'enseignement : le contenu particulier, identifiable dans la géographie scolaire, travaillé par les activités de l'enseignant et que les élèves doivent s'approprier

23.02	6	chronolog	chronologique(7); chronologiques(1)
23.02	6	seconde	seconde(3); secondes(3)
21.81	7	etoile	etoile(5); etoiles(3)
21.10	12	sujet	sujet(15)

Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe

Découpage Limite	**Nom propre**	**Unité diversité**	**Verbe d'action**	**Auxiliaire pédagogique**	**Prénom**	**Divers**
Pays Frontière	Europe Rome	Ensemble Monnaie Langue	Parler Souhaiter	Frise Chronologique	Geoffrey	Seconde Etoile Sujet

L'observation des formes représentatives de la classe n°2 permet un premier constat. Une forme, « Europe », caractérise fortement cette classe. On y peut y voir la marque d'un discours saturé par l'emploi répété de ce terme. Pratiquement tous les fragments de discours se rapportent d'une façon ou d'une autre à l'Europe. Par exemple, pour l'u.c.e la plus caractéristique : « c'est-à-dire qu'ils veulent pas faire partie de l'Europe. Ils préfèrent rester tout seul et il y a d'autres pays qui veulent faire pareil, d'accord ? Tout à l'heure on a parlé de la monnaie, c'est le même problème avec la monnaie de l'Europe» u.c.e 1312.

Si c'est le terme Europe qui est très spécifique de cette classe, on comprend, à la lecture croisée des formes représentatives et des u.c.e, que c'est plus exactement l'Union européenne qui est au cœur de ce discours. Or, cette expression n'apparaît pas comme spécifique de cette classe, de quelque manière que ce soit.

C'est ensuite la forme « pays » qui participe à la détermination de cette classe. On remarque que cette forme est beaucoup plus présente dans le discours de cette classe. En effet, 81 u.c.e contiennent la forme « pays » et, celle-ci est présente 123 fois dans cette classe. Or, ce n'est pas la forme « pays » qui caractérise plus la classe que « Europe ». Ceci est lié au principe de fonctionnement du logiciel Alceste qui caractérise les classes à partir des formes les plus spécifiques. La forme « pays », est très présente dans l'ensemble du corpus (261 fois), on la retrouve également dans la classe 3, elle est donc moins spécifique que « Europe » (présente 92 fois dans le corpus). Dans ce discours, la forme « pays » correspond au découpage de base à partir duquel est pensée l'Europe. Un des segments répétés le plus fréquent est : « pays qui ».

La lecture des u.c.e, conduit à penser que dans ce discours les « pays » ont un statut d'acteur, ils ont une volonté, ils veulent rejoindre ou pas l'Europe. Doter les pays d'une

volonté, en faire des acteurs géographiques, n'est peut être pas volontaire, et peut témoigner d'un discours très globalisant.

L'analyse des formes représentatives et des u.c.e permet de reconstituer la trame de ce discours avec un objet d'enseignement, l'Union européenne, non explicite, ou tout du moins qui ne l'est pas de façon représentative. Un registre de vocabulaire qui renvoie à la diversité, et un autre à l'unité. Enfin est présente l'idée de projet, contenu dans des expressions du type « un pays puisse entrer dans l'Europe » u.c.e 1309 ; « d'autres pays qui viendraient peut-être nous rejoindre pour faire une Europe encore plus grande » u.c.e 1304.

Trois éléments d'interprétation peuvent être envisagés pour rendre compte de la présence d'un prénom d'élèves dans la liste des formes représentatives. C'est un discours qui témoigne d'une forme d'individualisation des interactions entre un enseignant et des élèves. Une autre piste est que le même élève est toujours sollicité. Enfin, cela peut correspondre à un élève qui est fréquemment rappelé à l'ordre par un enseignant en raison de son comportement.. L'analyse des u.c.e nous permet d'apporter des éléments de réponses.

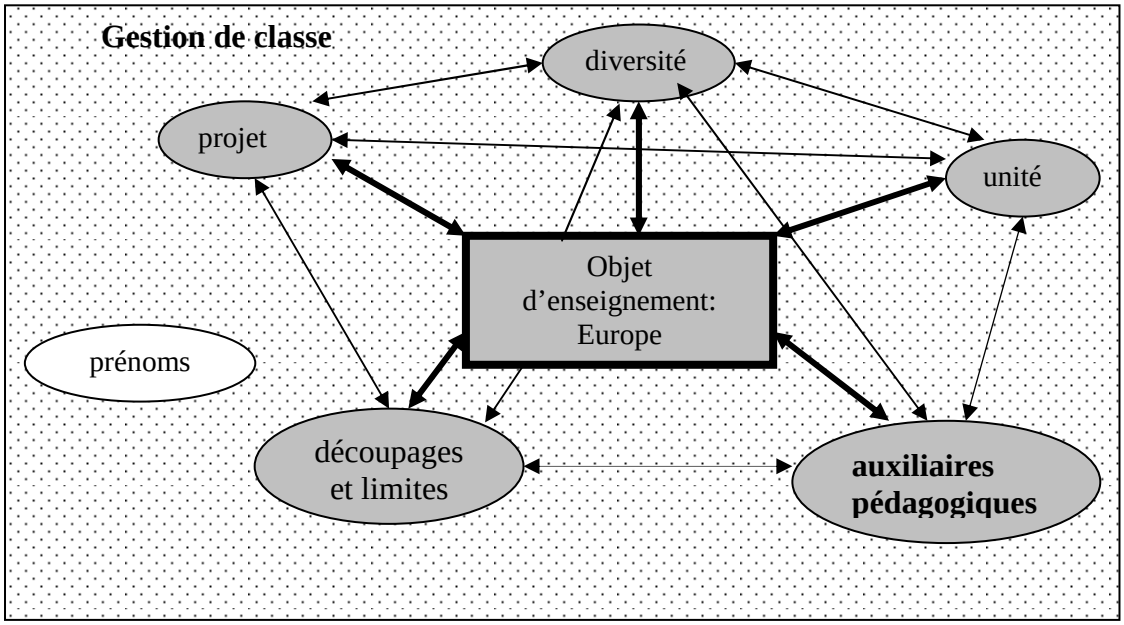
« Attends, Geoffrey, oui tu sais Geoffrey, il répond à l'instinct ! Helena. En dessous, il y a une frise chronologique, bien alors Helena est-ce que tu peux rappeler à tes camarades ce qu'est une frise chronologique ?» u.c.1233

Dans cet extrait on trouve deux informations. La première est que l'enseignant désigne nommément un élève lorsqu'il donne la parole. Quant à la présence du prénom Geoffrey elle doit plus à des formes de rappel à l'ordre.

On remarque également dans cette liste des formes représentatives, la présence significative de « frise » et de « chronologique », ce qui correspond à l'expression frise chronologique. Cela peut surprendre dans des séances de géographie. Nous observons une nouvelle fois l'effet du fonctionnement du logiciel qui ne retient que ce qui est le plus spécifique. On peut alors penser que la forme « carte » (présente 137 fois dans le corpus), dans la mesure où elle risque d'être utilisée dans tous les discours d'enseignants qui constituent ce corpus, n'est pas spécifique ; alors que frise chronologique l'est.

Enfin, la forme réduite « parler », renvoie à un langage imprécis, plus de l'ordre de la conversation : « on a parlé de… » u.c.e 1312 ; « on parle ensemble » u.c.e 1302

Structure du discours-type n° 2



Le discours-type, représenté par cette seconde classe, peut être relié très significativement à un des enseignants qui constituent notre population. C'est un enseignant qui a une ancienneté importante mais qui débute dans ce niveau d'enseignement.

Classe n° 3 :

Formes représentatives de la classe n°3

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
220.62	39	vie	vie(50)
214.58	38	pauvre	pauvre(16); pauvres(27); pauvrete(1)
200.67	38	riche	riche(18); riches(22); richesse(3) richesses(2)
156.31	27	esperance	esperance(35)
144.48	25	revenu	revenu(23)revenus(10)
113.86	31	moyen	moyen(4); moyenne(23); moyennes(4); moyens(17)
74.36	13	mortalite	mortalite(20)
68.58	12	taux	taux(19)
62.81	11	bas	bas(13)
61.09	13	argent	argent(21)
57.51	58	pays	
51.31	9	technolog	technologie(12)
51.31	9	medica	medicaux(10)
51.02	13	maison	maison(1); maisons(15)
47.62	21	habitant	habitant(17); habitants(5)

Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe

Indicateur		Type de pays	Elément matériel
Vie Espérance Revenu Habitant Mortalité	Taux Bas Moyen Argent	Pauvre Riche Pays	Technologie Médicaux Maison

L'analyse des formes réduites représentatives permet de procéder à un classement en trois ensembles.

Le premier ensemble comporte le plus grand nombre de formes réduites, regroupe des formes qui se rapportent à un vocabulaire économique et démographique. Pour placer ces formes dans ce premier ensemble nous avons, notamment, utilisé les segments répétés les plus fréquents : « espérance vie »; « revenu par habitant ». La présence de formes comme taux, bas, mortalité moyenne, nous a conduit à qualifier ce premier ensemble d'indicateurs. En effet, nous trouvons là des indicateurs couramment utilisés lorsqu'il s'agit d'aborder les contrastes de développement dans le monde, ce qui semble être l'objet d'enseignement auquel ce discours se rapporte.

Le second ensemble correspond à des types de pays : pays pauvre ; pays riche. Cette opposition est fondée sur un critère économique, richesse ou pauvreté. On comprend que ce second ensemble est très lié au premier et que les indicateurs sont mobilisés dans ce discours relatif à un contraste entre « pays riches et pays pauvres ».

La mise en relation de ces trois ensembles de formes nous permet de mettre en avant une caractéristique de ce discours. En effet, on peut considérer que c'est une approche très économique et statistique de ce contraste qui est proposée. Approche qui passe par un discours qui mobilise des termes, ou expressions, abstraits. Un discours qui est globalisant, il procède par grandes catégories d'énonciation, « les pays riches » ; « les pays pauvres ».

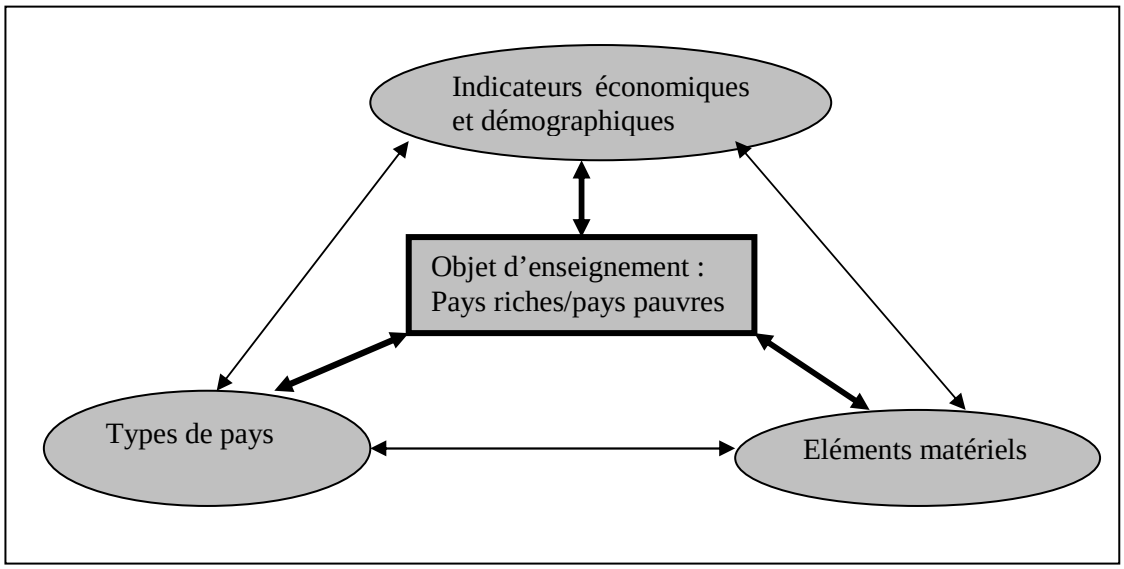
Construit sur une opposition binaire, le discours spécifique de cette classe est un discours de validation de ce contraste. Il est dominé par les indicateurs statistiques et conduit à une approche très économique du contraste « pays riches / pays pauvres ». Ce discours exprime une « vulgate » économiste relative à l'objet d'enseignement. Deux dimensions semblent absentes de ce discours ; la dimension humaine, nous serions tenté d'écrire que c'est un « discours globalisant et déshumanisé », comme si ce contraste ne concernait pas les hommes. De même, dans une séance de géographie il est frappant de

constater que la dimension spatiale ne soit pas plus significative que dans les autres classes.

Enfin, il faut constater dans ce discours le niveau de généralisation, la distance en termes d'abstraction qui sépare « pays riches/pays pauvres » et l'expérience vécue des élèves sollicitée pour construire la comparaison.

Dans notre échantillon, deux enseignantes peuvent être rattachées à ce type de discours. L'une très expérimentées et l'autre novice. L'observation des enregistrements vidéo des deux séances de géographie qu'elles mènent à propos des « pays riches et des pays pauvres », permet de constater qu'elles proposent deux situations d'enseignement-apprentissage très différentes quant à la forme. L'une fait appel aux souvenirs des élèves relatifs à un témoignage d'un habitant d'un « pays pauvre » et à leur expérience vécue, dans un pays riche pour comparer avec les « pays pauvres ». L'autre enseignante propose un travail à partir de documents. L'utilisation du logiciel Alceste suggère que, si sur la forme les situations d'enseignement-apprentissage diffèrent, ce que le logiciel ne prend pas en compte, du point de vue didactique, c'est-à-dire, du point de vue particulier du savoir en jeu, elles sont très proches. Ce constat nécessite donc une analyse plus fine.

Structure du discours-type n°3



La structure du discours représenté par cette troisième classe se démarque des deux précédentes par le fait que l'ensemble des formes relève d'une seule catégorie, celle des formes liées à l'objet d'enseignement. Raison pour laquelle nous n'avons pas fait figurer la

gestion de classe sur ce schéma. On constate également l'absence de formes relatives aux auxiliaires pédagogiques.

Classe n°4 :

Formes représentatives de la classe n°4

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
134.04	21	climat	climat(29); climats(1)
134.04	21	chaud	chaud(29); chaude(2); chaudes(1)
131.80	23	froid	froid(29)
127.55	20	hiver	hiver(23)
114.60	18	strasbourg	strasbourg(20)
114.60	18	temperature	temperature(8); temperatures(13)
101.69	16	millimetre	millimetre(1); millimetres(21)
101.69	16	courbe	courbe(16) ; courbes(3)
95.25	15	brest	brest(18)
82.41	13	marseille	marseille(23)
82.41	13	pleuvoir	pleut(13); pleuve(1)
76.01	12	air	air(12)
67.14	19	eau	eau(22)
63.45	61	fait	fait(107)
63.23	10	vapeur	vapeur(10)

Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe

Objet	Caractéristique climatique	Terme technique	Phénomène climatique	Ville	Divers
Climat	Chaud Froid Hiver	Millimètre Courbe Eau Vapeur Température	Pleuvoir	Strasbourg Brest Marseille	Air Fait

Le vocabulaire qui caractérise cette classe peut se rapporter à la description de climats. Six ensembles de formes réduites peuvent être identifiés. Dans le premier nous pouvons classer comme objet le climat, forme la plus représentative de cette classe. C'est à partir de cet objet que se structure le discours de cette classe. Le second ensemble comprend des formes qui décrivent une façon d'appréhender les climats. Ce sont d'abord les formes réduites chaud et froid qui expriment des sensations thermiques qui sont les plus caractéristiques. Ce sont des termes très subjectifs, et on peut se demander ce que signifie pour un élève « il fait froid en hiver », par exemple. Vient ensuite le terme d'hiver. Ce sont donc les saisons, et plus particulièrement l'hiver, et, des caractéristiques thermiques qui

caractérisent le plus ce discours relatif au climat. Le troisième ensemble est constitué de termes « techniques » : « température »; « courbe »; « millimètre ». Ces formes peuvent renvoyer à une approche plus « scientifique », quantifiée des phénomènes climatiques. Le quatrième ensemble, phénomène climatique, est constitué du verbe pleuvoir. Avec les températures, les précipitations sont les deux éléments, qui dans ce discours, caractérisent le climat. Enfin, trois noms de villes figurent dans cette liste : Strasbourg ; Brest ; Marseille. La lecture des u.c.e les plus caractéristiques permet de constater que les noms de ces villes sont associés à des types de climat

La forme réduite « fait », dans cette liste, incite à penser que ce qui relève du descriptif est privilégié. La lecture des segments répétés le plus fréquents confirme cette analyse. En effet, « il fait » est un des segments le plus fréquent et l'on trouve également ; en été ; en hiver ; il fait chaud.

Le vocabulaire qui spécifie cette classe est très lié à l'objet d'enseignement, ici les climats. Au-delà de ce premier constat, il est possible d'identifier deux registres de langage différents dans ce discours relatif aux climats. Le premier qui est le plus caractéristique, est celui d'une description très proche du sens commun, mobilisant un langage « banal ». Le second relève plus d'une approche « scientifique » du climat, il est caractérisé par des termes techniques, et aussi des termes qui renvoient à l'explication de phénomènes climatiques.

C'est ce que permet de mieux saisir l'analyse des u.c.e. Ainsi, parmi les trois u.c.e les plus représentatives de la classe n°4, deux u.c.e mettent en évidence cette volonté de proposer aux élèves un discours à caractère explicatif :

« et bien, réfléchissez, vous avez raison, ce n' est pas pareil. et est-ce que il fait chaud en été et l' autre, et l' autre vas y et la vapeur d' eau qui est dans les nuages se condense et retombe sous forme d' eau et s' il fait vraiment très froid sous forme de neige » u.c.e 166.
« quand ils montent ils se refroidissent et en se refroidissant, et bien, ils se transforment bien souvent en eau ou en neige, d'accord. c'est pour ca qu'il y a des fortes précipitations à la montagne il fait froid ou? il fait plutôt froid » u.c.e 172.

On peut dire qu'une des caractéristiques de cette classe est d'avoir une composante « scientifique » qui la démarque des autres.

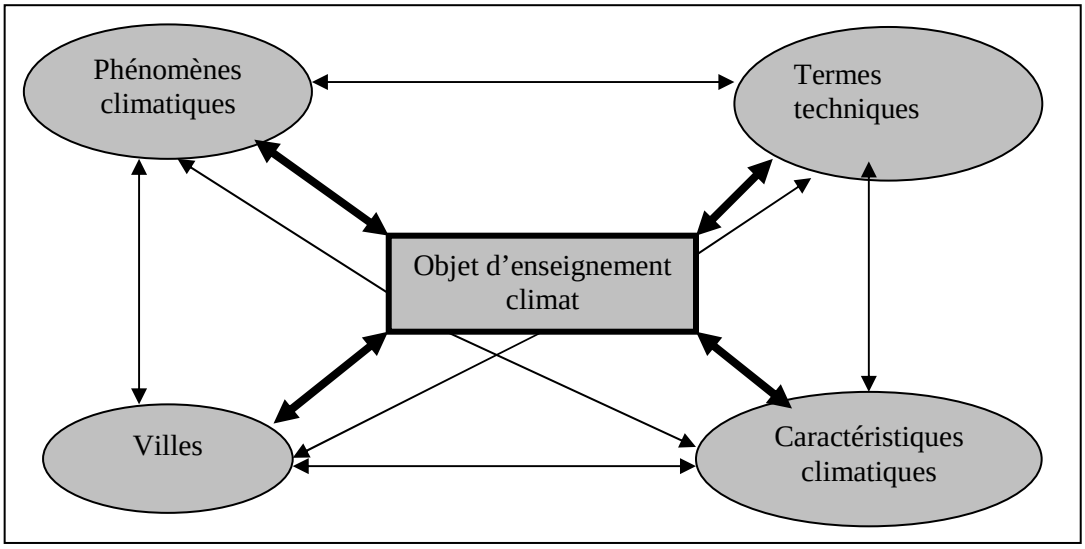
En ce qui concerne la présence de la forme « air », sans la lecture des u.c.e nous aurions été tentés de la rattacher à l'ensemble, « terme technique ». En fait, cette forme s'inscrit dans une expression du type « avoir l'air ». Ce qui ne relève pas de l'utilisation d'un vocabulaire technique. Cela attire l'attention sur la nécessité de recourir à une lecture croisée des formes caractéristiques et des u.c.e.

L'analyse des u.c.e, permet également d'identifier comme étant spécifique à cette classe, un mode de discours, qui n'est pas lié à l'objet d'enseignement, mais qui relèverait plus d'une technique pédagogique. On constate dans de nombreuses u.c.e, la présence de formes telles que « est-ce que », « c'est quoi ? », des formes interrogatives, qui sont des façons de relancer les élèves. Elles peuvent aussi s'inscrire dans une démarche très inductive où, par un jeu de questions, l'enseignant conduit les élèves au résultat attendu.

Pourquoi pourquoi? moi, je veux bien, vous avez des idées, pas bête du tout mais comment vous dites, le dernier c'est Chamonix? vas y. qu' est-ce que vous constatez sur la courbe? pourquoi ce serait Strasbourg? pourquoi il pleuvrait plus à côté de la mer, c'est pas bête ça? pourquoi tu penses Thomas. u.c.e 130.

Ce discours caractéristique de la classe n° 4, peut être représentatif d'une « approche classique » en géographie lors de l'étude des climats. Etude qui passe par la description de diagrammes climatiques localisés par une ville, et qui associe ensuite à chaque diagramme un type de climat. C'est cette démarche qui permettrait de rendre compte de l'utilisation fréquente de noms de villes.

Structure du discours-type n°4



L'analyse des variables de la classe quatre, permet de rattacher ce discours type à deux enseignants de notre échantillon. La lecture des indices Khi2 pour les variables associées à la classe, met en évidence que ce discours type a principalement été prononcé par un enseignant. Toutefois, l'analyse des u.c.e nous permet de constater que l'utilisation de termes techniques est commune à ces deux enseignants.

Classe n° 5 :

Formes représentatives de la classe n°5

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
360.77	32	agricult	agriculteur(21); agriculteurs(20); agriculture(11)
177.92	16	moissonner	moissonne(3); moissonner(4) ; moissonneuse(15); moissonneuses(2)
144.19	13	vache	vache(10); vaches(14)
144.19	13	campagne	campagne(16); campagnes(1)
132.98	12	champ	champ(9); champs(7)
132.13	13	adje	adje(15)
99.84	11	jordan	jordan(12)
99.48	9	batteuse	batteuse(9); batteuses(1)
88.35	8	lait	lait(10)
78.26	9	nourrir	nourrir(5); nourrissait(2); nourrissent(1); nourrit(2)
77.24	7	elevage	elevage(8)
70.33	9	machin	machine(1); machines(14)
66.15	6	plante	plante(4); plantes(5)
57.09	7	inventer	invente(8)
55.08	5	trayeuse	trayeuse(3); trayeuses(2)

Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe

Activité Acteur	**Terme descriptif**	**Terme technique**	**Verbes**	**Prénoms**
Agricult	Vache Campagne Champ Lait Plante	Moissonner Batteuse Elevage Machin Trayeuse	Nourrir Inventer	Adje Jordan

Comme pour la classe n°3, une forme est très caractéristique. Il s'agit ici, de la forme réduite « agricult ». La lecture des formes complètes nous permet de constater que cette forme renvoie pour une part à l'activité : l'agriculture et pour une autre part aux acteurs, les agriculteurs. Les deux ensembles suivants sont très liés à cette activité. Deux types de vocabulaire peuvent être distingués. Un premier type de formes comme « vache » ;

« campagne »; « champ » ; « lait » ; « plante », qui relèvent d'un vocabulaire descriptif. C'est cette approche descriptive que l'on retrouve par exemple, dans cette u.c.e :« oui, il y a les arbres fruitiers au niveau de l'agriculture française, il y a des arbres fruitiers, des céréales, les fruits et légumes, il y avait le cas de la pomme de terre, qu'est-ce que on a encore? » u.c.e 818

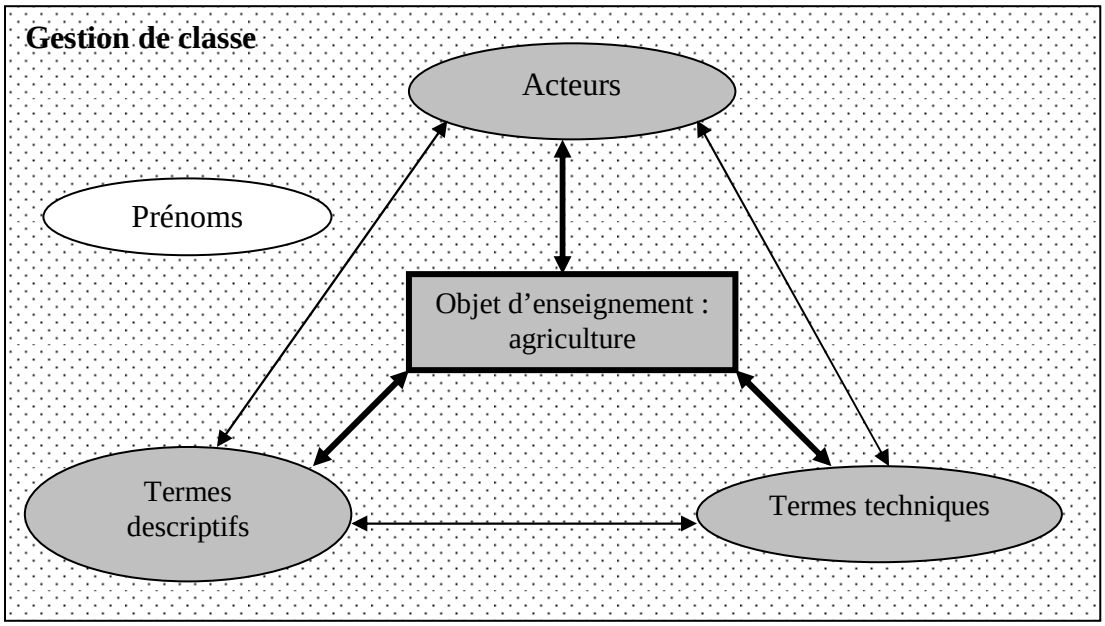
Un second type est composé de : « moissonner » ; « batteuse » ; « machin » ; « trayeuse » ; termes qui correspondent à un vocabulaire technique. Vocabulaire et approche technique de l'activité agricole que l'on trouve par exemple dans l'u.c.e qui est la plus caractéristique de la classe: « En ce qui concerne toutes les cultures maintenant on utilise des machines. Même pour les vignes en Champagne-Ardenne on utilise des machines. Oui on invente les machines ça facilite beaucoup quand même en ce qui concerne l'élevage maintenant on va s'intéresser au niveau de l'élevage.» u.c.e 870.

Le discours qui organise cette classe est un discours où l'agriculture est le thème spécifique, ce qui distingue cette classe des autres. Ce discours relatif à l'agriculture est organisé autour de deux registres de vocabulaire, l'un est plus descriptif et l'autre plus technique. On remarque que ce discours est très marqué par la description d'une activité économique, c'est ce qui caractérise la classe, mais que des références à la dimension spatiale de cette activité n'apparaissent pas. Faut-il en conclure qu'il n'y en a pas dans la partie de corpus rattachée à cette classe ? Ou alors est-ce que les références spatiales sont tellement communes à tous les enseignants qu'elles ne peuvent être spécifiques d'une classe ?

Enfin, une autre catégorie de formes est constituée de deux prénoms d'élèves. Ce sont probablement deux élèves qui sont souvent rappelés à l'ordre.

« Chut ! Adje ça y est, c'est toi qui va remplacer Sandez. A quoi sert une moissonneuse batteuse, qu'est-ce que moissonner ? Et c'est quoi moissonner ? » u.c.e 851.

Structure du discours-type n° 5



Ce discours correspond, d'après les variables de la classe, au discours d'un seul enseignant de notre échantillon.

Classe n° 6 :

Formes représentatives de la classe n° 6

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
378.11	34	Reims	Reims(50)
304.84	24	plan	plan(44); plans(3)
270.51	18	Drouet	Drouet(25)
255.26	17	Erlon	Erlon(24)
224.85	15	image	image(7); images(17)
178.92	13	vert	vert(1); verts(22)
165.39	13	site	site(16); sites(1)
165.39	13	espace	espace(1); espaces(22)
149.26	10	relier	reliez(3); relie(1); reliees(1); relier(5); relieras(1); relies(2)
124.72	11	cathédrale	cathédrale(23)
108.55	17	place	place(25)
89.25	6	clique	cliques(5); cliquer(2)
89.25	6	copier	copier(6)
74.31	5	quid	quid(7)
74.31	5	fr	fr(6)

Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe

Ville	**Lieux Bâtiments**	**Tâche**	**Internet**
Reims	Drouet Erlon Cathédrale Place Vert Espace	Plan Image Relier Cliquer Copier	Site Quid Fr

Le vocabulaire spécifique de cette classe peut être organisé en cinq ensembles. Le premier correspond à une ville, Reims. C'est la forme la plus caractéristique de la classe. Deux autres ensembles sont très liés à cet objet d'enseignement. D'une part des lieux et des bâtiments ; la lecture des segments répétés les plus fréquents nous a permis de regrouper ces formes. Ainsi, les segments « espace vert », et « place Drouet Erlon » sont parmi les quatre plus fréquents. D'autre part, un ensemble de formes qui correspond à une tâche proposée aux élèves : trouver des images des lieux ou bâtiments et les relier à un plan pour situer ces espaces.

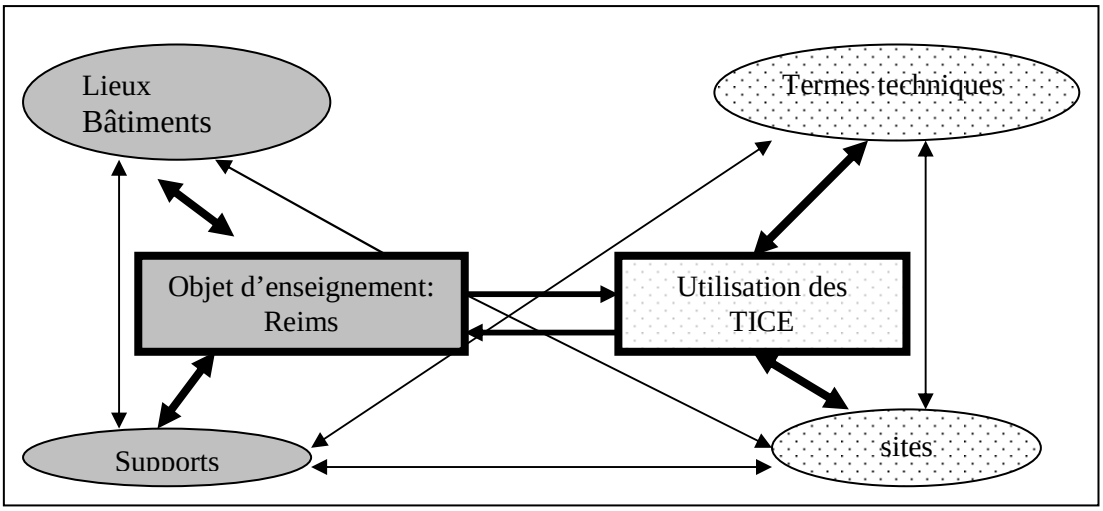
Alors déjà vous prenez un plan, vous me situez la cathédrale sur le plan d'accord? allez tu me prends un site, normalement c'est www. quid. fr le plan de Reims et tu me situes et tu me situes la cathédrale, tu me trouves une photo de la cathédrale pour la situer sur le plan. u.c.e 527

Cette u.c.e représente bien cette tâche que doivent accomplir les élèves. Elle permet également de mettre en avant un autre registre de vocabulaire, celui lié à l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet

Les quatrième et cinquième ensembles de formes sont relatifs à l'utilisation d'ordinateurs et d'Internet pour réaliser l'activité. elle est constituée des formes « site » ; « copier » ; « coller » ; « fr ».

Le discours-type de cette sixième classe se structure autour de trois éléments : l'objet d'enseignement, la ville de Reims ; une activité : associer des images à des lieux rémois et les situer sur un plan ; un moyen : l'utilisation de l'outil informatique et d'Internet.

Structure du discours–type n°6



Le schéma ci-dessus fait apparaître la spécificité de cette classe par rapport aux autres. L'objet d'enseignement qui diffère et structure une partie du discours, et l'utilisation des TICE génère également un discours spécifique aisément repérable dans cette classe. Les variables de la classe six permettent d'associer à ce discours une enseignante de notre échantillon.

Classe n°7 :

Formes représentatives de la classe n°7

Khi2	u.c.e. dans la classe	Formes réduites	Formes complètes
229.63	89	ville	ville(50); villes(85)
84.67	27	connaître	connais(5); connaissais(1); connaissait(7) ; connaissent(2); connaissez(2); connai
56.94	12	Mathieu	Mathieu(13)
51.30	20	capitale	capitale(10); capitales(16)
48.05	17	paris	paris(27)
42.60	9	Giorgi	Giorgi(11)
37.83	8	Lisbonne	Lisbonne(12)
36.58	9	prochain	prochain(3); prochaine(8)
32.90	14	aimer	aime(1); aimerai(6); aimerais(3); aimerait(2) ; aimeriez(3); aimes(1)
28.76	17	main	main(21)
28.42	10	Londres	Londres(13)
28.42	10	page	page(11)
28.33	6	Lorenzo	Lorenzo(7)

27.57	15	graph	graphique(18)
27.57	15	lever	lève(17); lèves(2) ; levez(1)

Catégorisation des formes réduites représentatives de la classe

Objet	**Nom propre**	**Auxiliaire**	**Verbe**	**Prénom**	**Divers**
Ville Capitale	Paris Lisbonne Londres	Page Graphique	Connaître Lever Aimer	Mathieu Giorgi Lorenzo	Prochain Main

Six ensembles de formes peuvent être identifiés dans cette classe. Les deux premiers se rapportent à des villes. Le premier ensemble comprend des termes généraux dont la forme ville qui est la plus caractéristique de la classe. Le discours de cette classe est construit plus particulièrement autour d'un type de villes, les capitales. Le deuxième ensemble de formes regroupe ainsi, les noms de quelques capitales européennes. Enfin, un troisième ensemble de formes se rapporte à des auxiliaires pédagogiques mobilisés, on peut penser à un livre, puisque la forme page est représentative de cette classe, et, à l'observation de graphiques. On peut considérer que ces trois premiers ensembles de formes sont très liés à l'objet d'enseignement.

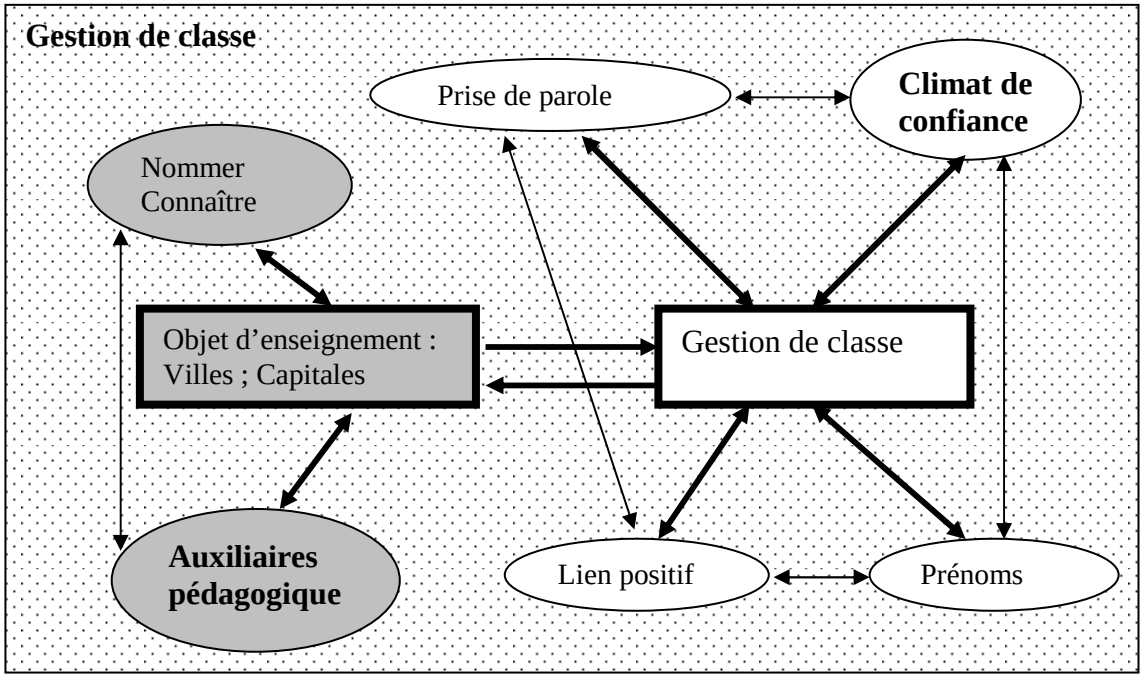
On trouve ensuite, un ensemble de formes regroupées dans la colonne : verbe. La lecture des segments répétés les plus fréquents nous permet d'associer « lever » et « main ». De plus la lecture des u.c.e, met en évidencce la proximité d'utilisation, dans le discours, des verbes aimer et connaître.

Quelles sont ces trois que vous aimeriez bien connaître, qui vous font rêver, des villes, des capitales qui vous font rêver, d accord? très bien. u.c.e 383.

Dans les deux cas on peut que penser que nous avons des formes de discours qui privilégient des relations. Pour la première l'expression « on lève la main » se rapporte à un procédé de gestion de la prise de parole. Dans les u.c.e on la trouve souvent associée à un prénom. Ce qui met bien en évidence la volonté de gérer de façon individuelle les relations dans la classe, contrôle collectif « on », puis désignation d'un élève par son prénom pour prendre la parole : « donc on connaissait surtout quoi, quel continent? on lève la main, on lève la main. Mathieu » extrait u.c.e 408. Pour la seconde, c'est une relation d'attirance des élèves pour l'objet de savoir qui est recherchée. Cette forme de relation

apparaît dans l'u.c.e 383 « vous aimeriez bien connaître, expression qui est à rapprocher de celle contenue dans l'u.c.e « et puis mais toi aujourd'hui, qu' est-ce qui t'intéresserait, est-ce que ça t'intéresserait d aller voir, d aller visiter ces villes qu' est ce qui t'intéresserait de savoir? » u.c.e. 427.

Structure du discours-type n°7



A partir de ces éléments, il est possible de dégager deux registres de vocabulaire dans le discours de cette classe. Un premier registre lié à l'objet d'enseignement. Un second qui relève de la gestion de classe, avec trois composantes :

- une manière spécifique de gérer la prise de parole par les élèves ;
- la volonté de créer un climat de confiance, les segments répétés « très bien « et « d'accord » sont les plus fréquents dans le discours de cette classe ;
- chercher à impliquer tous les élèves, en créant un lien positif avec l'objet d'enseignement, « aimer », « intéresser », « rêver ».

L'analyse des variables de la classe permet de constater que si ce discours à majoritairement été prononcé par une enseignante de notre échantillon, deux autres enseignants peuvent être associés à ce type de discours.

2. Objets d'enseignement, gestion de classe

Dans le corpus constitué par l'ensemble des discours tenus par les neuf enseignants durant les séances de géographie, le logiciel Alceste élabore sept classes. Dans ce second point, nous présentons d'abord rapidement les liens que l'on peut établir entre chacun de ces sept discours-types et les neuf enseignants qui constituent notre échantillon. Ensuite, nous revenons, de façon synthétique sur la structure de ces discours-types.

Pour chaque discours-type, nous disposons des variables qui lui sont associées. Il est donc possible, d'en référer le contenu à un ou plusieurs enseignants. Le tableau ci-dessous présente, pour chaque classe, l'enseignant ou les enseignants qui lui sont plus ou moins fortement associé(s).

Discours-types et enseignants du corpus

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7
Har.							
Jou.							
Liv.							
Mat.							
Sou.							
Dej.							
Fra.							
Rom.							
Thi.							

: Classe à laquelle correspond exclusivement un enseignant
: Classe à laquelle correspondent plusieurs enseignants. Les cellules avec une bordure plus épaisse indiquent le nom de l'enseignant dont les variables sont le plus associées à cette classe.

Parmi les sept discours-types, quatre sont référés exclusivement à un seul enseignant de notre échantillon. Pour les trois autres, les premières variables associées renvoient à un enseignant, les variables suivantes correspondent à un ou deux autres enseignants.

Lorsqu'un enseignant met en œuvre une séance de géographie, il produit un discours plus ou moins spécifique qui le démarque de celui des autres enseignants. Ce discours, au vu des résultats des analyses, trouve sa spécificité dans deux catégorie de formes : celles relevant de l'objet d'enseignement, et, celles relevant de la gestion de classe.

La première catégorie de formes, celles que nous avons qualifiées de « formes liées à l'objet d'enseignement », est très prégnante dans tous les discours-types. Ces formes sont

des « incontournables », ce que l'on ne peut manquer de dire quand on enseigne tel ou tel thème. Elles permettent de constater la présence, dans les séances, d'objets d'enseignement qui sont référables à la géographie à enseigner. Objets d'enseignement qui influencent donc, pour une part, ce que dit l'enseignant.

La seconde catégorie de formes qui relèvent de la catégorie « gestion de classe » participe de deux champs lexicaux. D'une part, celui qui renvoie à la gestion de l'ordre dans la classe. Dans ce cas, on comprend, par exemple, qu'un enseignant confronté à un ou plusieurs élèves difficiles prononce souvent leurs prénoms, ce qui, compte tenu du fonctionnement du logiciel, peut rendre son discours spécifique. D'autre part, un champ lexical qui est celui de la mise en confiance, de l'encouragement des élèves.

Ainsi, l'utilisation du logiciel fait apparaître un discours des enseignants qui comprend, selon des proportions variables, des formes liées à l'objet d'enseignement et des formes liées à la gestion de classe. Si l'on repère bien, dans ces discours, une influence disciplinaire, en lien avec la spécificité des objets enseignés, on ne décèle pas vraiment ce que l'on peut appeler un « style didactique » qui incorporerait à l'objet enseigné, les procédures d'apprentissage qui lui seraient associées. Par contre, les formes « gestion de classe » pourraient bien traduire l'existence d'un « style pédagogique ».

Conclusion

Les enseignants qui constituent notre échantillon enseignent des objets, des objets qui sont clairement référables à la géographie à enseigner. La géographie, une géographie d'objets, est donc bien présente dans les classes. Toutefois, nous n'identifions pas, dans notre échantillon, d'enseignants qui auraient réfléchi, (et mis en pratique), aux questions spécifiques de l'enseignement de la géographie, c'est-à-dire que le registre didactique ne semble pas être présent.

Dès lors, il est possible de penser que ces objets d'enseignement « n'appartiennent » pas véritablement aux enseignants, ils se les ont peu appropriés, ils ne les ont pas transformés en objets didactiques, en leur associant des procédures d'apprentissage spécifiques. Ils leur sont en quelque sorte extérieurs, faiblement liés à leur professionnalité.

Ces analyses nous conduisent à penser que les neuf enseignants de notre échantillon, sont peu positionnés sur les apprentissages dans leur dimension spécifiquement disciplinaire. Tout en n'étant pas indifférents aux disciplines à enseigner, ils semblent « indifférents » aux apprentissages – concepts, notions, raisonnements – en géographie, les objets d'enseignement sont là, on apprend la géographie. Si ces perspectives devaient être confirmées par les analyses plus fines de nos corpus, alors, il ne faudrait pas s'étonner que les élèves aient peu appris en géographie, quand bien même ils auraient été « exposés » aux savoirs.

Chapitre 17 De la géographie à enseigner … à la géographie enseignée

Les enseignants de l'école élémentaire, enseignent de la géographie. C'est ce que mettent en évidence les diverses enquêtes dont nous avons rendu compte. Une certaine cohérence, voire une unité, se dégage des discours tenus sur ce vers quoi doit tendre la géographie et son enseignement à l'école élémentaire. Mais qu'en est-il de cette cohérence, quand on quitte la sphère des discours sur, pour celle des pratiques d'enseignement?

Aujourd'hui, dans des contextes professionnels de plus en plus complexes et divers, quels sont, au quotidien, les choix, en termes de dispositifs didactiques et de contenus, que font des enseignants « ordinaires » de l'école élémentaire lorsqu'ils enseignent de la géographie? Quels savoirs et ressources mobilisent-ils dans les différents moments de leur activité professionnelle? Quels rapports entretiennent-ils avec ces savoirs et ces ressources? Les réponses à ces questions nous permettent de caractériser et de mieux comprendre la géographie que des enseignants ordinaires contribuent à construire et donnent à apprendre à leurs élèves. Au-delà, elles constituent autant d'appuis pour étayer notre réflexion sur la professionnalité de ces enseignants.

La réalisation des synopsis, le travail d'analyse de contenu que nous avons menés nous permettent d'apporter des éléments de réponse à ces questions. Ils mettent en évidence la nature très « composite » des séances de géographie, conçues et réalisées par les neuf enseignants de notre échantillon.

1. La forte prégnance de la « gestion de classe »

L'analyse des résultats de la catégorisation des interventions des enseignants et la lecture des scripts des enregistrements vidéoscopiques permettent de constater, dans ces neuf séances de géographie, l'importance des énoncés qui relèvent de la « gestion de classe » telle que nous l'avons précédemment définie. Ainsi, lors de la mise en œuvre d'une séance de géographie, une partie importante des interventions de l'enseignant n'a pas pour objet la régulation didactique de la situation d'enseignement-apprentissage, mais s'inscrit dans le cadre de la « gestion de classe ». Le tableau ci-dessous reprend sous forme de synthèse l'ensemble des codages « gestion de classe » pour les neuf séances. Les

tableaux qui présentent l'ensemble des codages pour chaque séance figurent en annexe (Annexe 12).

Synthèse des codages « gestion de classe »

	G1	G2	G3	G4
Mme Har.	21	54	48	87
Mme Jou.	62	96	36	99
Mme Liv.	2	25	14	41
Melle Mat.	3	42	44	107
Mme Sou.	16	121	107	79
Mr Dej.	6	62	33	35
Mr Fr.	6	62	6	40
Mr Rom.	2	117	30	89
Mr Thi.	1	102	36	168

Dans l'ensemble des codages réalisés, trois items obtiennent des scores relativement élevés. Ce sont les items G2 (les interventions des enseignants qui portent sur la discipline, l'ordre dans la classe ; sur la gestion de la prise de parole), G3 (les interventions qui portent sur l'organisation, les modalités de travail (mise en groupe, sortir un livre, etc.; la gestion du temps), et G4 (les interventions des enseignants lorsqu'ils sollicitent une prise de parole ou relancent un élève pour qu'il complète ou précise sa réponse). Les interventions (G1), qui visent à valoriser, encourager les élèves, et qui témoignent de la volonté de l'enseignant de créer une forme d'empathie avec la classe sont, elles, beaucoup moins fréquentes. Elles sont surtout présentes dans les séances réalisées par trois enseignantes Mme Har., Mme Sou et plus particulièrement dans celle de Mme Jou.. Dans les séances réalisées par des enseignants, les scores sont beaucoup plus faibles. Sans chercher à généraliser ce résultat, compte tenu du faible nombre d'enseignants, il nous semble possible de décrire deux styles différents en termes de « gestion de classe ». L'un, plutôt présent dans le cadre de notre échantillon chez les enseignantes, se traduit par une attention permanente de la part de l'enseignante aux différents aspects de la « gestion de classe », d'où des scores relativement élevés dans chacune des catégories, l'autre, plutôt présent chez les enseignants, qui aurait tendance à ne privilégier qu'un ou deux aspects de la « gestion de classe », d'où des scores élevés dans une ou deux catégories. Lorsque l'attention portée à la « gestion de classe » est permanente, elle se traduit par un « fond » toujours présent dans le discours des enseignantes. Les interventions qui relèvent de ces catégories sont généralement brèves et fréquentes. Dans le second cas, les interventions

sont plus ponctuelles, moins régulières. Cela se traduit par des ruptures plus importantes dans le discours que tient l'enseignant par rapport à l'objet enseigné.

Les scores élevés enregistrés pour les catégories G 2 et G 4 nous permettent de mettre en avant l'importance que revêt au cours d'une séance de géographie, des interventions qui relèvent de la discipline, dans le sens du maintien de l'ordre dans la classe. Interventions par lesquelles l'enseignant cherche à créer et à maintenir un « climat » propice aux apprentissages. Une partie de celles-ci sont des rappels à l'ordre, des demandes de retour au calme ; une autre partie concerne la gestion de la prise de parole par les élèves. Ces interventions passent dans le discours des enseignants par des expressions telles que « on lève la main », qui sont par exemple très fréquentes dans la séance de Mme Jou., et/ou l'utilisation du prénom pour désigner l'élève qui est sollicité par l'enseignant. A cela s'ajoutent les nombreuses interventions de l'enseignant pour encourager les élèves à s'exprimer d'avantage.

Les interventions (G3) qui portent sur l'organisation des tâches, la régulation du temps, sont elles aussi, fréquentes. Elles peuvent prendre parfois beaucoup de temps comme dans la séance de Mme Sou. à propos des DOM TOM.

Sept minutes et trente secondes après le début de la séance, l'enseignante annonce un travail en groupe.

7.30 **M 52:** Voilà donc chaque groupe. Dans un premier temps on va prendre connaissance des documents écrits pour être sûr que tout le monde est bien….donc je vais faire passer et on distribue….. Alors, chaque groupe prend une carte, hop, vous en prenez une, vous faites passer le paquet. Une carte par groupe, hein. Une par groupe, vous faites passer le reste, il y en a qu'une qui reste ici, hop. Allez, c'est Donia, vous vous organisez, c'est Donia qui collecte les documents ici (*dans ce groupe*). Extrait séance Mme Sou.

Suit une phase au cours de laquelle l'enseignante demande aux élèves de bien vérifier, dans chaque groupe, qu'ils ont tous les supports didactiques nécessaires, et montre aux élèves qu'à chaque « petit texte » qui figure parmi les supports distribuées, correspond le nom d'un territoire d'outre-mer.

Près de neuf minutes plus tard, l'enseignante revient sur la tâche didactique, un « donc » vient indiquer aux élèves que l'on reprend le fil de la présentation de la tâche. C'est ce moment qu'elle choisit pour annoncer aux élèves la tâche didactique : dresser la liste des DOM TOM et des TAAF.

16.55 **M 84 :** Donc là actuellement ce que vous allez faire, vous allez prendre connaissance de ces documents. Mais on les a déjà vus, vous devez lire rapidement en lecture sélective les petits textes

qui vous sont proposés, et vous allez par groupe essayer de me trouver quels sont, la liste de tous les départements et territoires d'Outre-Mer, DOM TOM, TAAF, tous leurs noms. La liste complète de tous les petits morceaux de France, territoires ou départements, qu'il y a dans le monde, d'accord ? Je vous donne, en gros, 5-6 minutes. Donc vous relevez tous les noms des différents départements, territoires d'Outre-Mer, et Territoires Australs. Alors, je vais vous donner une feuille à chacun et vous commencez. Vous vous distribuez les documents et à vous de vous organiser pour arriver à me faire une liste complète (*distribue les feuilles*)
Es : *Parlent entre eux.* Extrait séance Mme Sou.

Près de deux minutes sont encore consacrées à l'organisation matérielle et à la présentation de la tâche. Au total, entre le moment où l'enseignante lance le travail en groupe et le moment, « allez c'est parti », où les élèves débutent la réalisation de la tâche, il s'est écoulé près de onze minutes. Si l'on ajoutent les interventions du début de la séance qui portaient sur la nature des documents, sur la signification de l'acronyme DOM TOM, avec comme finalité la préparation des élèves à la tâche didactique prévue, on peut considérer que la réalisation de la première tâche didactique intervient près de dix-huit minutes après le début de la séance, ceci pour une tâche dont la durée de réalisation annoncée est de cinq à six minutes.

On peut juger excessive une telle durée, mais on comprend l'importance accordée par cette enseignante à la gestion de classe en analysant l'entretien. Deux éléments sont alors à prendre en compte. D'une part, elle doit faire face à la gestion d'une classe constituée de trois niveaux d'enseignement différents (CE2, CM1, CM2). Dès lors, confrontée à l'hétérogénéité de la classe, l'enseignante est particulièrement attentive à l'organisation et à la mise en place des tâches qu'elle a prévues pour sa séance. Cette nécessité de prendre en compte des élèves à des moments différents dans leurs apprentissages revient souvent dans le discours qu'elle tient lors de l'entretien. D'autre part, cette enseignante fait de l'apprentissage du travail en groupe un objectif important. Objectif qu'elle travaille systématiquement en « éveil », qualificatif qu'elle utilise pour désigner la géographie, l'histoire et les sciences.

Au niveau du travail de groupe, ça c'est très important, arriver à, pour les plus jeunes, à savoir et à s'habituer à ce que c'est qu'un travail de groupe en éveil, et puis pour les plus âgés, ils ont déjà cette expérience là, et bien montrer aux plus jeunes comment ils font et comment, ce que veut dire être efficace dans un travail de groupe quoi, au niveau organisation.[…]. Ce travail de groupe, c'est un objectif que j'ai systématiquement en éveil, puisque j'aborde l'éveil en général par des travaux de groupe, de recherche. Extrait entretien Mme Sou.

Dans ces conditions, on comprend qu'une part importante de ses interventions au cours de la séance porte sur l'organisation du travail en groupe, sur la façon de se comporter dans un groupe, etc.

L'exemple que nous venons de présenter est probablement un « cas limite », mais la catégorisation des interventions des enseignants fait bien apparaître que la « gestion de classe » est une préoccupation forte, pour les enseignants de notre échantillon. Ainsi, dans une proportion variable, selon les enseignants et les contextes professionnels, les interactions dans la classe visent à instaurer et préserver un climat favorable aux apprentissages des élèves et à organiser le travail. Ces temps, plus ou moins longs, consacrés à la « gestion de classe » se juxtaposent à des temps centrés sur les apprentissages en jeu dans la séance.

Ces analyses conduisent à admettre qu'un pan entier de l'activité professionnelle de l'enseignant est situé en amont des apprentissages liés aux disciplines scolaires. Les enseignants passent donc un temps important de la séance à rendre possible la réalisation des tâches didactiques, à « préparer » les élèves pour qu'ils entrent dans la tâche qui leur est proposée. La « gestion de classe » est devenue un élément qui s'impose dans la professionnalité des enseignants comme une finalité, et cela quelque soit le contexte professionnel. Etre capable de faire face à des « élèves difficiles » ; gérer les tensions dans la classe ; organiser la classe ; « créer une ambiance de travail », sont des éléments prépondérants dans la pratique d'enseignement, la question des savoirs disciplinaires passe alors au second plan. Au vu de nos résultats, et si l'on se réfère à la classification en trois composantes de la pratique d'enseignement proposée par Casalfiore (2002), on peut considérer que c'est la « composante « ordre dans la classe » qui est largement dominante.

Dans la tension que vivent au quotidien les enseignants entre l'enfant et l'élève, entre la logique de socialisation et la logique d'apprentissage de savoirs disciplinaires, ces constats nous incitent à penser qu'aujourd'hui la logique de socialisation est dominante.

On peut voir dans ces résultats, d'une part, les effets de « l'entrée de l'enfance à l'école » (Dubet, 2002), et, d'autre part, dans un contexte d'incertitude quant aux savoirs à enseigner, le « repli » des enseignants, sur la pédagogie, « doctrine de l'éducation de l'enfance en milieu institutionnel scolaire » (Lang, 1999, p. 73).

Ainsi, par-delà les évolutions de toute nature qui affectent le métier d'enseignant à l'école élémentaire depuis près de quarante ans, la pédagogie serait toujours « l'emblème »

de leur professionnalité (Lang, 1999). Elle constitue un môle de résistance, ce à quoi les enseignants se rattachent quand des changements, rapides et nombreux, brouillent l'image de l'exercice professionnel. En cela, elle est un élément de la dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2007), un élément de son histoire collective.

2. Des dispositifs didactiques variés

L'activité didactique de l'enseignant consiste à concevoir et mettre en œuvre des dispositifs didactiques visant à faire acquérir des savoirs disciplinaires par les élèves. Chaque dispositif didactique, constitue une configuration d'éléments : modalités de travail, supports didactiques et contenus enseignés. Ces dispositifs, tels qu'ils peuvent être saisis à partir de nos enregistrements, sont l'expression des choix, des décisions nécessaires à leur conception et à leur mise en œuvre, faits par les enseignants dans le quotidien de leur travail. Leur analyse constitue donc un accès à la professionnalité des neuf enseignants.

2.1 Plus d'oral que d'écrit

Le travail d'analyse et de catégorisation permet d'établir la très nette domination des formes de travail oral sur les formes de travail écrit dans les neuf séances que nous avons enregistrées. C'est la part respective occupée par les formes de travail oral et écrit, dans la durée totale de chaque séance, que nous avons reprise dans le tableau ci-dessous.

Part des formes de travail oral et écrit dans la durée des séances

Séances	oral	Ecrit
Har.	74.6 %	25.4 % de la durée de la séance
		11 mn : les élèves peuvent écrire des « idées » au brouillon
		4 mn : Les élèves tirent des conclusions à partir d'un tableau de statistiques
Jou.	100 %	Les élèves écrivent quelques mots de temps à autre sur leur cahier de brouillon
Liv.	100 %	
Mat.	76.2 %	23.8 % de la durée de la séance
		16 mn 15 : En groupe, les élèves tirent des informations des différents documents
Sou.	66 %	44 % de la durée de la séance
		11 mn 18 : En groupe, les élèves relèvent des noms
		30 mn 40 : En groupe, les élèves complètent la « carte d'identité » des différents DOM TOM
Dej.	47.2 %	52.8 % de la durée de la séance
		16 mn : Les élèves effectuent des calculs de distances
		21 mn : Les élèves complètent un tableau

Fr.	80 %	20 % de la durée de la séance
		4mn : les élèves écrivent le nom des villes sous quatre diagrammes climatiques
		6 mn : Les élèves colorient les quatre diagrammes climatiques
Rom.	100 %	
Thi.	83.9 %	16.1 % de la durée de la séance
		5 mn : Les élèves écrivent le nom du pays de l'Union européenne le plus vaste, le nom du pays le plus peuplé.
		6mn : les élèves débutent le coloriage d'une carte de l'Union européenne

Dans trois séances le travail se fait exclusivement à l'oral. Pour les autres le rapport entre le temps de travail à l'oral et le temps de travail écrit est, à l'exclusion d'une séance celle de M. Dej., toujours en faveur de l'oral. De plus, les moments que nous avons identifiés comme temps de travail écrit, sont souvent des phases de travail en groupe, modalité de travail dans laquelle tous les élèves du groupe n'écrivent pas nécessairement.

La parole de l'enseignant avant tout

A partir du script des enregistrements vidéoscopiques nous avons estimé le nombre de mots prononcés par l'enseignant, et par les élèves[41] (tableau ci-dessous).

Estimations du nombre de mots prononcés par les enseignants et les élèves dans les neuf séances de géographie

Séances	Enseignants	Elèves
Har.	4935	1825
Jou.	5373	1672
Liv.	5373	1426
Mat.	5381	2068
Sou.	8440	1826
Dej.	4067	1027
Fr.	4854	1668
Rom.	6001	1095
Thi.	8295	1646

Même si une partie limitée des interventions des élèves n'a pu être scriptée, ce qui minore les estimations, les résultats obtenus traduisent un profond déséquilibre en faveur de l'enseignant dans les échanges oraux. Ces échanges oraux, se présentent sous la forme questions / réponses. Dans ce dispositif, les tâches didactiques sont présentées et réalisées à l'oral. La grande majorité des interactions se réalise entre les maîtres et les élèves, rares

[41] Chacune de ces séances ayant une durée différente, il importe de ne pas comparer les résultats obtenus d'un enseignant à l'autre.

sont celles entre élèves (à l'exception des « bavardages »). Les élèves sont donc essentiellement sollicités pour répondre aux questions posées par le maître. La rapidité des échanges leur laisse alors peu de temps, souvent entre deux ou trois secondes, pour réfléchir, chercher, trouver et structurer une réponse. Si l'on définit le dialogue comme une situation d'échanges oraux équilibrés entre deux interlocuteurs, la notion de « cours dialogué » fréquemment utilisée, pour qualifier les phases d'interactions orales en géographie, doit être forment nuancée. De plus, les élèves s'expriment plus par des mots ou des bribes de phrases, que par des phrases construites. De telles conditions rendent difficile l'élaboration d'une réflexion, la construction d'un raisonnement géographique par les élèves.

Si ces nombreux échanges, entretenus par des relances fréquentes de l'enseignant, contribuent à créer une dynamique de cours appuyée sur la spontanéité des élèves, ils permettent surtout à celui-ci de « faire avancer » la leçon. Ce que dit Mme Har. lors de l'entretien à propos de ces phases d'échanges avec les élèves nous semble tout à fait significatif de cette façon de procéder. L'extrait suivant correspond au moment où, dans l'entretien, elle commente le passage d'une phase d'échanges « informels » à une phase, toujours orale questions/ réponses, au cours de laquelle elle va amener la notion de revenu moyen par habitant.

L'instant dans la séance :

33.52 E : En fait en France on dit que c'est riche je comprends mais aussi y a des gens qui sont pas riches.
M 187 : Ah écoutez ce que nous dit Morgane c'est intéressant. Extrait séance Mme Har.

Ce que dit l'enseignante de cette décision :

Enseignante : J'ai trouvé que c'était bien intéressant parce qu'on a bien discuté, on a parlé, on a essayé de voir ce qu'était une moyenne, et puis après, ben les choses ont avancé comme ça, ça a été un peu la charnière dans la phase collective, c'est sûr
Chercheur : et si il n y avait pas eu cette remarque d'élève ?
Enseignante : Ben je me dis que y'en aurait peut-être eu une autre ! (*rires*) si, parce que ça arrive toujours, c'est pour ça que c'est intéressant de voyager avec eux, de discuter avec eux […]. Elle aurait peut-être duré 5 minutes de plus, elle aurait pu durer 5 minutes de moins aussi, c'était pas quelque chose de figé, d'ailleurs j'avais pas vu le temps passer, c'était l'opportunité, et je crois qu'il faut aussi rester très réceptif aux opportunités qui se présentent dans une leçon, à mon avis une leçon, c'est pas non plus quelque chose de préparé, après ça évolue aussi en fonction de ce qu'ils disent. Extrait entretient Mme Har.

Pour cette enseignante, faire durer les échanges est plaisant, l'ambiance dans la classe est agréable, « je n'ai pas vu le temps passer » ; mais ces échanges ont surtout

permis à l'enseignante, qui fait alors preuve d'opportunité, de susciter et de saisir dans l'instant « La » remarque à partir de laquelle elle va faire avancer la leçon. Ainsi, lorsqu'elle dit à l'ensemble de la classe, « c'est intéressant », il faut comprendre, qu'à partir de ce que l'élève a dit, il lui est possible de progresser vers le but qu'elle s'est fixée.

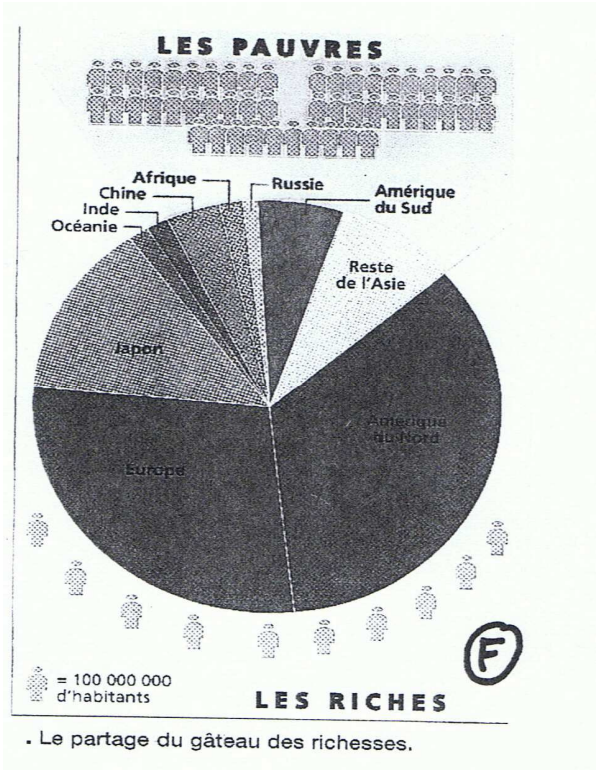
Pour cette enseignante, ce dispositif, qui suppose « un pilotage à vue » de la part de l'enseignant, permet aussi de ne pas s'enfermer dans une situation d'enseignement trop rigide. Il faut donc savoir faire évoluer la situation « en fonction de ce qu'ils disent ». En fait, ne retenir des échanges que ce qui sert la cause de l'enseignant. Il est possible de lire derrière cette volonté affichée de ne pas s'enfermer dans un cadre trop rigide les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à construire un cheminement didactique précis articulant des tâches didactiques dans le but de favoriser la transmission-appropriation de savoirs disciplinaires. Si un point de départ et d'arrivée sont bien prévus en termes de savoirs disciplinaires, l'entre-deux est plus ou moins balisé, pour l'enseignant comme pour les élèves, c'est un « temps didactique flou ». Cela donne alors toute son importance à la « gestion de classe », au savoir-faire pédagogique de l'enseignant pour aller vers le but qu'il s'est fixé. Le temps d'enseignement de la géographie peut être aussi considéré comme un temps où l'enseignant et les élèves se « font plaisir », on « parle », la tension est moins forte que dans d'autres disciplines, si l'enseignant n'arrive pas au but fixé, « on continuera la prochaine fois ».

Ces moments d'échanges oraux inégaux, sont des situations très ouvertes. Elles sont, d'un point de vue didactique, souvent difficiles à gérer par l'enseignant. L'analyse de l'évolution des interactions entre l'enseignant et les élèves, met en évidence qu'au cours de ce temps « didactique flou », des ruptures, des dérives se produisent qui amènent alors l'enseignant et probablement les élèves loin de la tâche didactique initiale.

Deux exemples, tirés de nos séances, mettent en évidence différentes formes de ruptures et/ou de ruptures qui peuvent se produire dans le flux des interactions entre l'enseignant et les élèves lors de ces phases orales.

- *Dans la séance de Melle Mat., (séance pays riches / pays pauvres)*

A la quarante sixième minute, l'enseignante sollicite un élève à propos de la nature du document F (document ci-dessous : le partage du gâteau des richesses).



. Le partage du gâteau des richesses.

46.00 M 225 : Alors le document F, c'est quoi ?
E : Ben c'est un gâteau de partage
M 226 : Oui, un gâteau de partage, comment on peut appeler ça autrement ?
Extrait séance Melle Mat

Bien que l'élève donne une réponse qu'elle valide, l'enseignante relance le questionnement en demandant d'autres propositions. Suit une série d'échanges qui s'achève par :

46.21 M 230 : Oui, un camembert comme on l'appelle. Bon alors ?

L'enseignante valide l'usage d'un nom commun, comme étant la nature du graphique circulaire. L'expression « gâteau de partage », bien qu'empreinte de sens commun, était plus pertinente en termes de signification pour les élèves. Elle attend ensuite, (Bon alors ?), que les élèves précisent « ce qu'il montre ». Suivent des échanges relatifs à ce qui est figuré sur le graphique et les unités utilisées. Ces échanges restent dans la logique de la tâche didactique assignée aux élèves : tirer des informations du document F.

48.00 M 241 : Ah. Alors qu'est-ce qu'on peut, qu'est-ce que vous avez conclu, qu'est-ce que ça nous montre ?
Extrait séance Melle Mat

L'enseignante revient, par son questionnement sur son idée : « que montre le graphique ? ». Au cours des échanges suivants les élèves parlent de pauvres et de riches, mots qu'ils tirent de la lecture du support. Sans véritable continuité avec la tâche à réaliser, elle demande alors aux élèves :

48.42 M 248 : Ben citez-moi alors des pays pauvres. C'est des pays où il y a des pauvres.

Par cette très brève intervention, qui participe des nombreuses micro-décisons prises en cours d'action, l'enseignante introduit une nouvelle tâche, citer des types de pays, en rupture avec la tâche initiale. Proposée de façon imprévue par l'enseignante, cette tâche didactique manque de précision dans sa formulation: « pays pauvres : pays où il y a des pauvres ». Quel pays pourrait ne pas entrer dans cette catégorie ? Une telle définition relève plus du sens commun que du savoir. De plus, pour réaliser cette tâche, les élèves ne peuvent pas trouver d'éléments de réponse dans le support didactique, ou dans ce qui a été dit ou fait précédemment. Ils vont donc proposer indifféremment des noms de pays ou de continents à l'enseignante qui valide ou pas les propositions des élèves. Elle met fin sans explication particulière à cette tâche et revient à son questionnement initial :

49.16 M 257: Alors qu'est-ce qu'il nous montre ce graphique ?

De nouveaux échanges permettent à l'enseignante d'arriver à ses fins :

51.11 M 266 : D'accord. On voit encore des inégalités entre les pays… Es : Riches **M 267 :** Riches et les pays… pauvres. Bon on va s'arrêter là. Extrait séance Melle Mat.

- *Dans la séance de Mme Jou. (Les villes d'Europe)*

Dans la quatrième unité de la séance, la tâche didactique consiste, pour les élèves, à repérer les capitales des Etats européens, et à en choisir trois qu'ils aimeraient bien connaître. A un moment des échanges, de façon impromptue, l'enseignante demande aux élèves :

32.29 M 317 : Est-ce que, est-ce que Lisbonne ressemble un peu à Paris ?

Suivent alors des échanges qui portent sur ce qui peut distinguer une ville d'une autre. L'enseignante valide ces échanges : « très bien », et relance les élèves sur une autre notion celle de centre-ville. Une nouvelle tâche, décrire le contenu du centre-ville, est ainsi proposée aux élèves alors qu'elle n'était pas annoncée au début de l'unité 4.

32.55 M 320 : Très bien. Alors on a vu au centre d'une ville, au centre-ville, qu'est-ce qu'on trouve, quels sont les, qu'est-ce qu'on trouve dans un centre-ville ? Extrait séance Mme Jou.

Les échanges suivants se rapportent aux activités, monuments etc. pouvant se trouver au centre d'une ville. De nouveau l'enseignante valide ce qui a été dit, elle le traduit au tableau en traçant un cercle représentant le centre-ville. A ce stade des échanges, elle ne revient pas à la tâche initiale : repérer les capitales. Cette digression pouvait s'arrêter là « je suis d'accord. Bien », mais elle oriente les élèves sur un autre thème celui de la croissance urbaine.

33.47 M 331: Donc le centre-ville (*trace un cercle*) avec son hôtel de ville, sa mairie ou sa mairie, l'église ou la cathédrale, et puis les magasins, bien sûr, je suis d'accord. Bien. Les villes se sont développées, se sont agrandies, pourquoi elles se sont agrandies ? (*trace un second cercle autour du premier*). Extrait séance Mme Jou.

Les échanges qui suivent permettent à l'enseignante de donner son explication à la croissance des villes, à la verbalisation elle ajoute, au tableau, un schéma qui donne à voir aux élèves une ville qui se développe par cercles concentriques. On peut certes trouver ce schéma un peu simpliste et le critiquer, mais il se rapporte très clairement à l'organisation d'un espace urbain. De façon improvisée, l'enseignante et les élèves sont passés, dans le flux des échanges, de l'observation d'une carte pour nommer les capitales des Etats européens, à une tâche portant sur l'organisation de l'espace urbain. En procédant de cette façon, l'enseignante a subrepticement changé d'objet enseigné.

35.18 M 348 : Chut, ben les villes s'agrandissent d'accord ? Donc elles s'agrandissent parce qu'il y a des usines qui se construisent, on va dire des zones industrielles qui se construisent non ?
Es : Oui
M 349 : Qui donnent du travail et donc les gens viennent s'installer et donc la ville (*montre sur son schéma*) et donc la ville se développe, se développe (*trace des cercles*) et souvent en cercles comme ça autour du centre-ville d'accord ? Alors on a le centre-ville avec ses beaux monuments historiques, avec son hôtel de ville, ses petites boutiques, et puis on a une zone industrielle (*montre un cercle*) autour, les gens viennent s'installer, forcément ils peuvent plus faire construire au centre-ville, il y a plus de place, donc on construit on construit, (*cercles*) puis on a des villes comme ça qui se développent en cercles autour du centre-ville. Extrait séance Mme Jou.

Au cours des échanges qui concernent ce qui a été construit dans les villes, un élève évoque la pollution des usines. L'enseignante réagit par rapport à ce terme, exprime un jugement de valeur et met fin à cette séquence.

36.34 M 355 : Eh ben oui voilà, mais maintenant on essaie quand même d'avoir des usines propres, des usines qui polluent le moins possible, on fait des efforts, des efforts ont été faits là dessus quand même. Tout le monde est bien d'accord ? Extrait séance Mme Jou.

Une nouvelle tâche prévue est proposée aux élèves : lire un graphique à propos de la population des principales agglomérations européennes. Ce que dit cette enseignante de ce moment lors de l'entretien, nous permet de mieux comprendre les motivations de ses micro-décisions successives.

Chercheur : à propos du centre-ville et du schéma, je voulais vous demander, ce qui fait que vous faites à ce moment là un schéma au tableau ?
Enseignante : Alors un schéma, déjà pour concrétiser un petit peu ce que je leur dis, on avait parlé de la ville de Reims, on avait d'abord parlé des villes, ce qu'on trouvait dans toutes les villes au centre-ville.[…]. A partir de là, voir si toutes les villes, même celles qui ne sont pas en France, sont aussi construites de la même façon.
Chercheur : lorsque vous élaborez ce schéma, vous avez quelles idées en tête?
Enseignante : L'idée de resituer, d'essayer de leur remettre eux dans la tête l'image qu'ils ont vue à Reims concernant le centre ville parce que nous y sommes allés, le centre-ville hein, donc simplement resituer dans leur tête les différents monuments, les différents bâtiments qui se trouvent dans un centre-ville.
Chercheur : ce schéma là vous le tirez de où, vous l'avez construit à partir de quoi ?
Enseignante : De l'observation simplement c'est eux au départ, lorsqu'on a fait Reims, c'est eux au départ qui m'ont situé le centre, alors par rapport, toujours par rapport peut-être à la géométrie, le centre d'un cercle, le centre de la ville et puis ensuite on agrandit le cercle parce que la ville se développe. Extrait entretien Mme Jou.

La micro-décision que prend l'enseignante d'orienter les échanges sur la notion de centre-ville, et d'accompagner ces échanges d'un schéma, ne relève pas de préoccupations didactiques. Il s'agit d'une part de « rendre concret », c'est la fonction qu'elle assigne au schéma, ce qui est dit oralement aux élèves, en fait de transformer en discours iconographique ce qui était de l'ordre du discours oral. Et aussi, de faire un lien, qui reste implicite pour les élèves, avec des thèmes qui ont été précédemment abordés. Ce schéma, elle le construit « naturellement » par analogie avec la signification du mot centre en géométrie. Or, en géographie, la notion de centre est utilisée dans un autre sens qui ne fait pas nécessairement référence à une position géométrique. Comme l'écrit le géographe A. Reynaud, « une phrase d'une comédie italienne du XVIIIe siècle résume, mieux que de longs développements, le contenu et la signification du centre : « là où les choses se passent » (Reynaud, 1981, p. 31-32). Cette analogie, qui se traduit dans la façon dont l'enseignante représente, par des cercles concentriques, l'organisation de l'espace urbain, peut contribuer à l'installation, dans l'esprit des élèves, d'un obstacle épistémologique.

Obstacle qui posera problème lorsque les élèves seront de nouveau confrontés à la notion de centre en géographie.

Ce n'est là qu'un exemple, mais il témoigne, à notre avis, de la complexité pour des enseignants généralistes de s'approprier les concepts géographiques présents dans les programmes. Confrontée à une notion complexe, l'enseignante procède elle même par analogie pour arriver à une compréhension personnelle de cette notion. Dans la classe, dans l'immédiateté de l'action, lorsqu'elle doit agir, pour la compréhension des autres (les élèves), selon l'expression de Shulman (1987), elle utilise alors ce même procédé.

Ces moments d'échanges « inégaux » entre le maître et les élèves, sous forme de questions / réponses, sont très fréquents dans les séances de géographie. Ils sont doublement satisfaisants du point de vue de l'enseignant. Ils lui permettent, d'une part de créer une dynamique de classe, et, d'autre part de faire avancer la classe vers le but qu'il s'est fixé, la logique reste « magistro-centrée ». Mais ces phases sont pour celui-ci, des moments de haute tension, dans la mesure où il doit à la fois gérer la classe, être attentif à ce que disent les élèves pour entendre ce qui va lui permettre de progresser dans sa séance, le tout sans perdre de vue le but qu'il s'est fixé. Aussi, dans ces moments, la dynamique des échanges conduit parfois enseignant et élèves à s'éloigner plus ou moins fortement de l'objet enseigné.

De telles ruptures ou dérives dans le déroulement des séances sont relativement fréquentes. Elles ont pour effet d'enchâsser, à l'image des poupées russes, des tâches dans la tâche didactique initialement prévue. Si au cours de la séance, l'enseignant parvient à reprendre le fil de son activité, il n'est pas certains que tous les élèves puissent le suivre.

C'est bien souvent la définition même de l'objet d'enseignement qui autorise de telles dérives. Ainsi, pour reprendre l'exemple de la séance de Mme Jou., mais la démonstration peut être faite pour les autres séances de notre échantillon, l'objet d'enseignement est très général, les villes d'Europe, et imprécis d'un point de vue didactique. Ce cadre didactique large ne constitue pas un guide précis pour l'enseignant, comme pour les élèves ; il autorise en quelque sorte l'enseignante à aborder de nombreux aspects qu'elle relie aux villes d'Europe : localisation de villes, nommer des villes, répartition des villes, description de villes, croissance des villes, etc. De ce fait, pour les élèves, l'objet enseigné, à la construction duquel ils participent par leurs réponses, prend un contour mal délimité.

Une présence discrète de l'écrit

Dans les neuf séances que nous avons analysées, la part de l'écrit est donc faible. En outre, lorsque les élèves sont sollicités pour réaliser un travail écrit, ce ne sont pas des phrases ou de petits textes qui leurs sont demandés, mais des « bribes » de phrases, « des idées », ou simplement des mots. De même, aucune une mise en forme écrite des idées-clés de la séance, de ce qui est essentiel à retenir, ce qui est souvent appelé la « trace écrite » en géographie, n'est présente dans nos séances. On peut certes penser que les enseignants ont reporté ces moments, pourtant important dans la structuration des savoirs enseignés, sur d'autres séances de géographie, ce qui est le cas pour trois enseignants. Mais, bien souvent, il nous a été dit que la séance enregistrée, n'avait pas eu véritablement de suite, voire pas de suite du tout :

Alors je vais être honnête, comme je travaille par cycle, je n'ai pas eu le temps de me remettre sur la suite de cette séance. Extrait entretien Mme Har.

Pourtant, dans le cadre de la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines enseignées, l'écrit fait l'objet de nombreuses prescriptions. Ainsi, par exemple, en géographie, « chaque séance se termine par l'écriture collective, et progressivement plus individualisée, d'une courte synthèse. Celle-ci est établie à partir des documents utilisés pour la compréhension de l'espace étudié et figure dans un cahier unique, conservé tout au long du cycle, ainsi que le vocabulaire, les croquis ou les tableaux » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 80).

En analysant les propos que tient M. Rom. sur son activité professionnelle relative à cette tâche : faire réaliser une courte synthèse par les élèves, nous comprenons mieux la possible absence de « trace écrite » ou la présence de photocopies qui en tiennent lieu.

Enseignant : C'est un réel problème, la place de la place de la trace écrite, en ce moment je sais que j'ai des difficultés avec mes élèves c'est que en histoire et géographie, c'est quelle place donner à la trace écrite? Parce que, leur faire construire c'est quelque chose qui est excessivement difficile…pour avoir déjà essayé…c'est pas évident… *Chercheur : Alors difficile pourquoi?* Enseignant : Il y a plusieurs techniques possibles. Des fois je peux leur mettre les éléments principaux que je voudrais qui apparaissent.… ça m'est arrivé de le faire en début d'année, c'est-à-dire de noter au tableau au fur et à mesure des phrases, des…des éléments qui ressortent et c'est à eux, j'efface les phrases, je laisse quelques groupes nominaux ou ce genre de chose, de reconstruire la trace écrite.

Chercheur : Oui
Enseignant : ça prend beaucoup de temps, faut les corriger individuellement. En général du coup en plus cela devient un peu bâtard car on a tendance à vouloir leur en redonner une autre que nous on a élaborée, donc ce qui… finalement leur trace écrite à eux… elle ne sert à rien.
Extrait entretien M. Rom.

Cet enseignant est bien conscient de la nécessité d'une « trace écrite », c'est pour lui un problème professionnel. Il souhaiterait la faire construire par les élèves, il a tenté de le faire, mais cette activité est « empêchée » par les difficultés éprouvées par ses élèves dans la maîtrise de la langue, qui l'obligent à une correction individuelle ; c'est alors une activité chronophage. Face aux difficultés à organiser un temps de structuration des apprentissages qui prennent en compte ce qu'écrivent ou disent les élèves, l'enseignant pense résoudre le problème en distribuant une « trace écrite ». L'activité réalisée prend la forme d'une trace écrite qu'il a élaborée, sous la forme d'une photocopie, qui est à coller dans le cahier. Ce que les élèves ont pu écrire ou dire n'a plus d'importance. L'élaboration de la trace écrite n'est plus considérée comme un moment important qui participe au processus d'apprentissage. La distribution du texte à apprendre peut donc se faire à un autre moment. Entre sa volonté de faire construire la « trace écrite » par les élèves et la nécessité d'avancer dans la programmation qu'il s'est fixé, cet enseignant arbitre en faveur du respect de la programmation.

La faible part du travail écrit peut donc être associée au fait qu'il est souvent synonyme de difficultés pour les élèves. Un travail écrit risque alors d'enrayer la dynamique de classe, de faire perdre du temps. Il y aurait moins d'interactions entre le maître et les élèves. Alors, comme le dit cet enseignant, plus de travail à l'écrit, lors d'une séance, « ce n'est pas une bonne chose », mais cela peut être utilisé pour gérer la discipline dans la classe. Ce n'est pas l'écrit et son rôle dans le processus d'apprentissage qui est retenu mais, dans un souci de « gestion de classe », le calme accompagnant le travail écrit qui fonde son intérêt aux yeux de cet enseignant. Pour les élèves écrire peut alors s'apparenter à une sanction, sentiment renforcé par le fait que bien souvent, si le travail se fait beaucoup à l'oral pendant les séances, c'est à l'écrit que leurs apprentissages seront évalués.

C'est difficile parce que les enfants ont tendance à parler tous, ils ont du mal à s'occuper et ça c'est une difficulté que j'ai rencontrée particulièrement cette année, alors pour pallier parfois cette difficulté de communication, et bien on fait moins d'oral et plus d'écrit, ce qui n'est pas une bonne

chose mais bon, c'est pour avoir des moments de calme dans la classe, pour ne pas tout le temps refaire de la discipline, c'est une question de discipline. Extrait entretien M. Dej.

La remarque de Melle Mat. lors de l'entretien nous apporte un autre élément pour comprendre la part souvent plus importante accordée par les enseignants aux échanges oraux, par rapport à du travail écrit individuel ou en groupe.

Sur la cassette j'ai pu voir que beaucoup d'informations qui devaient ressortir avec les documents sont quand même ressortis pendant la phase collective, pas forcément pendant la phase de groupe parce que chacun n'a pas vu enfin, ce que je voulais qu'ils voient, mais pendant les moments collectifs c'est bien réussi. Extrait entretien Melle Mat.

Lorsqu'ils travaillent seuls, les élèves ne trouvent pas nécessairement ce que l'enseignante souhaite qu'ils trouvent. La phase orale collective, quitte à ce qu'elle dure relativement longtemps, lui permet de faire dire aux élèves « les informations » attendues. D'où le jugement positif « c'est bien réussi » sur ce temps d'échanges.

Différentes raisons conduisent donc les enseignants, de notre échantillon, à valoriser les formes de travail oral collectives. Formes de travail qui, à leurs yeux, permettent plus facilement aux élèves de la classe de s'exprimer, de participer. De ce fait, le travail à l'écrit apparaît comme le parent pauvre dans les choix didactiques effectués par les enseignants. Nous touchons probablement là un problème de fond dans le processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires disciplinaires. Alors que la forme scolaire, à travers ses déclinaisons que sont les disciplines scolaires, induit une mise en forme scripturale des savoirs, les pratiques d'enseignement qui visent leur transmission-appropriation, au moins chez ces enseignants, privilégient les formes orales.

2.2 Les supports didactiques

Plus ou moins présents dans les neuf séances de géographie, les supports didactiques n'en sont pas moins des éléments incontournables dans les dispositifs didactiques que construisent les enseignants. Le tableau ci-dessous présente, de façon synthétique, les différents supports didactiques utilisés dans les neuf séances du corpus.

Supports didactiques utilisés dans les neuf séances

	Forme		Nature		
Séances	Manuel	Photocopie	Cartes Photographies	Tableaux Graphiques	Textes
Mme Har.	Non	oui		1 tableau	

Mme Jou.	Oui	oui	1 carte murale 2 cartes du manuel 1 carte à compléter	1 graphique	
Mme Liv.	Ordinateurs		Photographies des monuments. Plans de la ville de Reims		
Melle Mat.	Non	oui	2 cartes 2 photographies	4 tableaux	1 texte
Mme Sou.	Non	oui	1 carte murale 16 cartes 3 photographies		3 textes
Mr Dej.	Oui	oui	1 carte murale 2 cartes	1 tableau	
Mr Fr.	Non	oui	1 carte 1 carte murale	4 graphiques	
Mr Rom.	Oui	non	4 photographies 2 cartes murales		3 textes
Mr Thi.	Non	oui	1 carte murale 4 cartes	1 frise chronologique 1 tableau	

La lecture de ce tableau permet de dresser trois constats. Tout d'abord, c'est la présence quasi générale, de l'usage de photocopies dans les séances de géographie. C'est au moyen de photocopies que sont présentés aux élèves cartes, photographies, textes etc. L'utilisation d'un manuel scolaire au cours de la séance est moins fréquente. Il faut rappeler que pour l'école primaire les achats de manuels scolaires ne sont pas « automatiques », ils sont sollicités par les enseignants auprès de la municipalité dont dépend l'école. Confrontés à une dotation financière par élèves limitée pour l'achat des manuels et autres fournitures scolaires et au coût élevé des collections de manuels scolaires, les enseignants préfèrent bien souvent, demander l'achat de collections (manuels, fichiers) pour les mathématiques et le français, plutôt que pour la géographie. Choix qui est à mettre en relation avec la hiérarchie des disciplines établies par les enseignants, et également avec la conception qu'ils peuvent avoir de la géographie comme en témoignent, par exemple, les propos de M. Thi.

> Donc je n'ai pas de bouquins, […],en géographie il est hors de question que j'achète un bouquin parce que c'est…il y a des données qui changent tout le temps.
>
> Extrait entretien M. Thi.

Aussi, à la différence de ce qui se passe dans le second degré, rares sont les classes dans lesquelles les enseignants et les élèves peuvent disposer d'une collection de manuels actualisée (par rapport au programme en vigueur).

Il apparaît ensuite qu'aucune norme, quant aux nombres de supports didactiques dans une séance, ne s'impose dans les pratiques des enseignants. Ils peuvent être très rares dans une séance, telle celle de Mme Har. ou très abondants, comme dans la séance de Mme Sou. On constate enfin, la prééminence des supports didactiques de nature iconographique sur les textes. Les cartes et les photographies sont de loin les supports didactiques les plus fréquemment utilisés par les enseignants. Dans l'enquête de l'INRP, les auteurs notent que « la carte est l'outil principal, utilisé dans 74 % des leçons » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004, p. 188), nous pouvons ajouter qu'à côté de la carte, la photographie est elle aussi très présente. A ce titre ces deux supports didactiques sont bien à considérer comme des marqueurs identitaires pour la géographie scolaire. Dans ces conditions, on comprend pourquoi les élèves construisent, en grande partie, leur représentation de la géographie sur ces deux types de supports didactiques. Au-delà de cet aspect identitaire, cette forte présence n'est pas sans conséquence sur les relations aux savoirs géographiques qui s'établissent dans le cadre des classes. En effet, c'est plus à travers les images et leurs langages spécifiques que les élèves entre en contact avec les savoirs géographiques, qu'à partir de textes. Les élèves écrivent peu et ils sont peu confrontés à des textes lors des séances de géographie.

Les cartes et les photographies

Dans les salles de classe, ainsi que dans les séances que nous avons analysées, nous avons pu constater la présence marquée des cartes et des photographies durant les séances de géographie, confirmant que « aujourd'hui l'enseignement de la géographie ne saurait se passer de la photographie et bien sûr des cartes » (Regrain, 1994, p. 144). Ainsi, bien souvent, à côté d'autres affichages, un planisphère, une carte de France et quelques photographies paysagères ornent tout au long de l'année scolaire les murs de la salle de classe. Lors des séances de géographie, les cartes sont présentes sous deux formes ; ce sont soit des cartes murales, soit des cartes qui figurent dans le manuel ou sur une photocopie. Qu'elles soient murales ou non, les cartes servent essentiellement à l'enseignant pour localiser ou faire localiser par les élèves des objets géographiques, trouver des informations localisées, nommer des lieux. Les cartes murales font souvent l'objet d'une utilisation opportuniste de la part de l'enseignant. Il l'utilise alors pour renforcer son discours, souvent lorsqu'il pense que les élèves ont des difficultés à situer ce dont il est question dans les échanges. C'est, par exemple, ce que fait M. Fran.

M 16 : Oui, si on veut, une partie vers la Russie. Regardez la carte, elle est là-bas (*montre le fond de la classe*). Suède Norvège, Suède Norvège (*en se déplaçant vers le fond de la classe*), je vais vous monter où c'est. Extrait séance M. Fran.

Quand les élèves ne sont pas confrontés à des cartes à « lire », il leur est demandé de compléter une carte en localisant des informations : pays, capitales, et/ou de colorier des cartes. En dehors de ces tâches, nous n'avons pas observé de moments où les élèves avaient à construire une carte avec un titre et une légende. Cela ne signifie pas toutefois, que de telles pratiques soient totalement absentes.

Lorsque des photographies sont intégrées dans les pratiques d'enseignement, elles servent, le plus souvent, de support à un questionnement qui visent à les faire décrire par les élèves. Sur les murs de la classe ou dans le manuel scolaire, elles alors considérées par l'enseignant, comme des « fragments du réel » (Clerc, 2002, p. 48), qu'il suffit de faire décrire. De cette description qui peut se faire collectivement ou individuellement, les élèves doivent généralement tirer des informations pour répondre aux questions de l'enseignant. Notons, qu'il arrive qu'elles ne soient que le prétexte à un questionnement qui s'écarte alors très rapidement de ce qui est représenté sur la photographie.

Quand le manuel est présent

Dans trois séances les enseignants ont comme support didactique un manuel. Deux d'entre eux utilisent un manuel scolaire qui n'a pas d'équivalent dans le second degré, le Multi-livre histoire-géographie-sciences, CM2, publié aux éditions Istra. C'est un manuel unique pour ces trois disciplines et qui développe une « démarche transversale interdisciplinaire ». Il se distingue donc très nettement des autres manuels scolaires qui, eux, sont très proches tant par la forme que par le fond de ceux du second degré.

D. Niclot met en évidence trois fonctions du manuel scolaire dans l'enseignement secondaire, que nous reprenons pour l'enseignement primaire : « les manuels scolaires de géographie, comme ceux des autres disciplines, sont destinés à aider les élèves dans leurs apprentissages. Pourtant, au-delà de cette fonction, dans les faits, ils sont utilisés par les enseignants dans leur classe comme instruments d'enseignement, mais aussi, pour eux-mêmes, comme outils d'information et d'auto-formation sur les évolutions de la discipline» (Niclot, 2002, p. 11).

Les trois enseignants l'utilisent comme un « instrument d'enseignement », c'est-à-dire que dans cette situation, « il n'est plus qu'un support d'informations » (*ibid.*, p. 12). Mais l'analyse des scripts des séances, nous permet de constater qu'il est bien souvent plus

que cela, et que l'utilisation du manuel exerce une forte influence sur les pratiques d'enseignement et les contenus enseignés.

Par exemple, le tableau ci-dessous présente les modalités d'utilisation du manuel scolaire (Géographie, cycle3, Hatier, 2001) par M. Rom. lors de sa séance sur l'agriculture française.

Interventions de M. Rom. en rapport avec le manuel :

03.20	Bon, on reprend le livre cette fois à la page92….92..93
13.48	On regarde le document qui est à la page 93
26.19	Allez, Sandez qui avait envie de parler, elle lit la légende du document 1
29.16	Maintenant, vous regardez le document 3
36.51 36.58	On va lire les documents après, enfin on lira les…autant les lire tout de suite ; lisez la légende du texte explicatif du document 1. Qui est-ce qui lit ?
38.06	Tiens, ben Fouad, tu lis le texte explicatif du document 3.
47.11	Et c'est le document que vous avez…document 4
48.41	Tu lis le texte explicatif du document 2 Lisa
54.25	Ça on va le regarder très vite, c'est le document 5
56.20	Vous rangez le livre avec l'atlas.

Ce que l'enseignant appelle « texte explicatif », est un texte rédigé par les auteurs du manuel, qui complète le légende de la photographie. Au-delà du questionnement de l'enseignant qui est très proche de celui du manuel, on constate qu'il utilise tout le dispositif didactique qui suit les trois pages du manuel.

Dans cet autre exemple, ce sont les contenus enseignés qui sont très influencés par le manuel. Mr dej. corrige l'exercice qui consistait à placer une vingtaine d'agglomérations françaises dans un tableau. Les élèves disposent de la carte du manuel, carte intitulée « Trois grands ensembles régionaux » (la légende de la carte comporte ces trois ensembles : région parisienne, France du Nord et de l'Est, France de l'Ouest) et de la liste des agglomérations avec leur population. Le tableau à compléter est intitulé : « Trois grands ensembles régionaux » premier effet de l'influence du manuel et titre qui témoigne d'une confusion de la part de l'enseignant entre « zone d'influence » et « ensemble régional », puisqu'à la fin de la correction, et lors de l'entretien, il dit avoir travaillé sur les « zones d'influence ». C'est un tableau à double entrée qui comporte en lignes, les trois grands ensembles régionaux et en colonnes quatre catégories d'agglomération en fonction de la population. Dans l'exemple suivant un élève, Lucas, doit dire dans quel ensemble régional est situé, d'après la carte et sa légende, l'agglomération de Clermont-Ferrand.

M 213 : Oui. Clermont-Ferrand. Lucas
E : Maître, c'est dans la France du Nord et de l'Est
M 214 : Si tu as bien regardé ta carte c'est pas là (*s'approche de l'E*), c'est cette carte là qu'il faut regarder, les zones d'influence. Tu vois tu as Lyon ici, Clermont-Ferrand, c'est par là. C'est dans la France de l'Ouest. Extrait séance M. Dej.

L'agglomération de Clermont-ferrand qui est dans la liste, ne figue pas sur cette carte, l'élève doit donc s'aider d'une seconde carte pour localiser celle-ci. Selon la localisation qu'il attribue à cette ville, il la situe « dans la France du Nord et de l'Est ». L'enseignant corrige la localisation, « c'est par là ». Peut-être parce qu'il est peu à son aise avec ce thème, qu'il a pourtant choisi, l'enseignant adopte sans hésitation la légende de cette carte, il ne nuance pas les choix faits par les auteurs du manuel, en matière de découpage régional de la France, qui le conduisent à affirmer de façon magistrale à l'élève et à la classe que Clermont-Ferrand est dans « la France de l'Ouest ». Cette même soumission à la carte du manuel lui a fait valider que Lille et Marseille sont deux villes de la « France du Nord et de l'Est ».

On comprend mieux le choix de s'en remettre au manuel à travers les propos que tient cet enseignant lors de l'entretien :

les enseignants sont polyvalents et ben, quand on est pas trop à l'aise sur une matière, sur une discipline on se sert beaucoup plus du livre, mais bon c'est vrai qu'on recherche, je passe beaucoup plus de temps à rechercher en français et en maths qui sont des disciplines fondamentales qu'en histoire géographie sciences. Extrait entretien Dej.

De façon plus ou moins prégnante, selon les enseignants, le manuel scolaire, quand il est utilisé dans la classe, en géographie, perd sa fonction de simple « instrument d'enseignement ». Il se substitue alors plus ou moins au maître de la classe dans la fonction de médiation entre les savoirs à enseigner et les élèves.

Les enseignants incorporent dans leur séance de géographie différents supports didactiques. A partir de ces supports, les tâches didactiques prescrites aux élèves sont relativement répétitives : nommer, décrire, situer, tirer une (des) information(s). Elles constituent un ensemble de tâches didactiques qui sollicitent des activités peu complexes de la part des élèves

2.3 La nature des contenus enseignés

A partir du tableau ci-dessous qui reprend pour chaque séance le résultat des codages réalisés pour l'ensemble des catégories, il est nous est possible de présenter, d'une part, la nature des contenus enseignés, et, d'autre part, la façon dont ils s'inscrivent dans les séances de géographie.

Synthèse des codages « didactiques » dans les scripts des séances

	A 111	A112	A113	A12	A2	B1	B2	C1	C2
Mme Har.	8	6	30	71	0	0	0	1	0
Mme Jou.	6	1	10	104	32	7	4	10	0
Mme Liv.	0	0	0	0	8	0	0	0	0
Melle Mat.	4	12	13	54	8	1	12	2	0
Mme Sou.	4	7	26	72	10	3	13	3	0
Mr Dej.	5	0	10	48	20	7	0	7	0
Mr Fr.	2	1	4	46	10	4	1	1	0
Mr Rom.	13	7	18	56	1	7	2	8	0
Mr Thi.	14	3	8	134	39	8	4	4	0

Dans ces neuf séances, celle réalisée par Mme Liv. se démarque très nettement. Dans cette séance (avec des élèves de CE2/CM1), l'objectif est que les élèves manipulent les outils informatiques pour situer un lieu, ou un monument de Reims sur un plan. La dimension didactique de cette séance est très faible. Les huit moments que nous avons codé « savoir-faire disciplinaire » renvoient à l'insistance de cette enseignante sur la relation entre le plan et la possibilité de situer une information sur celui-ci. Mis à part ces moments, la plupart des interventions de l'enseignante, hors « gestion de classe », portent sur l'usage de l'ordinateur et d'Internet. Les contenus enseignés sont donc de nature technique, de l'ordre des savoir-faire, en relation avec l'usage des TICE.

Pourtant, comme on peut le lire dans le script de l'entretien, cette enseignante a bien un objectif qui relève des savoir-faire disciplinaires : savoir situer sur un plan. Mais pour cette séance qui s'inscrit dans le cadre d'un projet, ce qui marque le plus sa pratique, c'est le stage de formation qu'elle a suivi en informatique.

Enseignante : Alors l'objectif de cette séquence c'était de situer les différents monuments de Reims sur un plan, il fallait bien sûr savoir aller chercher les images sur un site d'Internet, c'est ce qu'ils ont fait, et savoir situer ces images là sur un plan de Reims en utilisant des flèches.[…]
C'est la première fois que j'ai travaillé de cette manière, parce que j'ai fait une formation accélérée en informatique tous les mercredis matin de 7h à 9h
Chercheur : on peut dire que cette séquence, traduit votre volonté d'intégrer les apports d'une formation en TICE ?
Enseignante : Voilà.

Extrait script Mme Liv.

La volonté d'investir dans sa pratique professionnelle les apports de cette formation, ce qui peut être vécu comme valorisant par l'enseignante, semble alors dépasser les enjeux didactiques de la situation d'enseignement-apprentissage. Dans ce cas, c'est l'utilisation des TICE, et les savoir-faire que les élèves construisent dans ce domaine, qui passe avant les apprentissages en géographie.

Trois éléments se dégagent de ce travail de catégorisation. La prépondérance des codages « faits » (A 12) sur tous les autres codages. La faible part des codages « savoir-faire disciplinaires » (A2) et « exercices spécifiques » (B1). Enfin, l'absence de codages dans la catégorie (C2) « ressources didactiques ».

Nous avons posé que les ressources didactiques sont les supports que l'enseignant utilise pour lui-même pendant le déroulement de la séance. Nous pensions alors, par exemple, à la consultation d'une fiche de préparation, ou de tout autre support, permettant à l'enseignant de conduire le déroulement de sa séance. Dans les neuf séances enregistrées, il faut constater que les enseignants n'utilisent pas de tels supports. Cela peut constituer une explication aux dérives constatées.

Des « faits » plus que des « notions »

Les énoncés de type « factuel » (A12) sont de loin les plus fréquents dans les discours tenus par les enseignants lors des séances de géographie. De même, lorsqu'ils sollicitent les élèves, c'est bien souvent des réponses factuelles qui sont attendues : un nom de lieu, une localisation, une description.

L'exemple ci-dessous, tiré de la séance de M. Fran., est caractéristique de ce type d'énoncés. Cette intervention de l'enseignant se situe lors d'un moment d'échange oral au cours duquel l'enseignant cherche à faire dire aux élèves que la proximité de l'océan influence les températures et les précipitations, en Bretagne.

12.00 M 102 : Il y a des chances qu'il pleuve plus en Bretagne, et ben je peux vous dire tout de suite il pleut plus en Bretagne, oui, d'accord ? Et puis il y a aussi que l'océan, il sert un peu de radiateur on va dire en hiver, l'eau elle change de température moins vite que l'air donc ça dégage du chaud…l'océan…en hiver, et en été il fait exactement le contraire.

Extrait séance M. Fran.

Dans cette intervention, l'enseignant vise à transmettre aux élèves une série de «savoirs factuels » : « L'océan, sert … », « l'eau change de température moins vite que l'air » etc. Ces affirmations, énoncées par l'enseignant, sont données pour « vrai », le

« oui » dans le discours vient renforcer l'affirmation de l'enseignant. La formule « d'accord », que l'on retrouve souvent dans le discours des enseignants de notre échantillon, ne doit pas faire illusion, c'est bien souvent une façon de clore sur un point, nous n'avons pas, dans nos scripts, de réactions d'élèves qui témoigneraient de la volonté de discuter l'affirmation de l'enseignant. Ces affirmations, données pour vrai, non discutables présentent des caractéristiques qui les apparentent aux savoirs propositionnels ou savoirs déclaratifs (Develay, 1992). Pour autant sont-ils des « savoirs » ? Dans le flux des échanges oraux, dans ce que nous avons appelé « temps didactique flou », des affirmations de ce type sont relativement nombreuses dans les discours des enseignants de notre échantillon ; elles s'apparentent, bien souvent, au sens commun, aux représentations qu'a l'enseignant de l'objet d'enseignement.

Dans ces situations ouvertes, l'enseignant s'aventure en terrain inconnu, il gère dans l'instant les propositions des élèves. Comme nous l'avons montré, à partir de l'exemple précédent, pour nourrir les échanges, peut-être aussi pour ne pas perdre la face vis à vis des élèves, et répondre aux sollicitations et propos des élèves, il arrive fréquemment que l'enseignant affirme ce qui pour lui relève des savoirs, et qui s'avère être plus des propos de sens commun.

Lors de ces phases d'interactions orales non prévues, l'enseignant est bien souvent à la limite de ses connaissances, il n'a pas pu anticiper le contenu de ces échanges. Dans ces conditions, seule une réflexion rapide dans l'action peut lui éviter de se laisser emporter par le flux des échanges. Par exemple, au cours des échanges entre Mme Har. et ses élèves, l'un d'entre eux établit une relation entre pauvreté et surpopulation, or cette affirmation, intéressante à reprendre du point de vue de l'objet enseigné « pays riches/ pays pauvres », n'est pas retenue par l'enseignante. L'entretien livre les raisons de cette micro-décision.

Chercheur : on vous voit dans ce moment ne pas retenir la proposition d'une élève qui vous dit « ils sont pauvres parce qu'il y a de la surpopulation » alors qu'est-ce qui fait que vous ne prenez pas sa remarque ?
Enseignante : parce que j'avais peut-être pas mes connaissances qui me permettaient de bien gérer l'affaire, je me suis dit ouh là, je vais peut-être partir sur un terrain glissant, faisons simple.
Chercheur : le terrain glissant des relations entre surpopulation et pauvreté ?
Enseignante : ben oui et puis euh là j'étais, bon, je crois que là c'est un problème aussi de connaissances de formation, j'étais pas trop sûre de moi et je voulais pas trop, donc c'est vrai, j'ai laissé de côté. Extrait entretien Mme Har.

L'enseignante est confrontée dans cette situation d'échanges oraux à un problème de connaissances. Elle préfère ne pas « entendre » ce que dit cet élève, plutôt que de risquer

de tenir des propos erronés. En l'absence d'une telle capacité de réflexion dans l'action, les échanges entre l'enseignant et les élèves risquent de vite de dériver vers des propos de sens commun.

Si les « faits » constituent une part importante des contenus enseignés, « les concepts et les notions » (catégories A111, A112, A113), ne sont pas totalement absents de ces contenus. Toutefois, aucune des séances de notre échantillon n'est organisée autour de la construction et de l'appropriation par les élèves, d'un concept ou d'une notion. La construction de concepts et/ ou de notion, n'apparaît pas comme un enjeu didactique fort dans les séances que nous avons analysées. Aussi, lorsqu'ils sont présents de façon explicite dans le discours de l'enseignant, c'est donc de façon ponctuelle que concepts et notions s'inscrivent dans les séances de géographie.

Ainsi, lors du déroulement de la séance, l'enseignant demande aux élèves de rappeler une notion, par exemple :

M 8 : Comment on appelait ça les grandes villes ?
Es : Les métropoles. Extrait séance Melle Mat.

Toujours dans la même séance, l'enseignante demande aux élèves, parce qu'elle figure sur un des supports utilisés, la définition de la notion d'espérance de vie :

36.33 M 163 : L'espérance de vie, c'est quoi l'espérance de vie ?
E : On n'est pas sûr qui vit
M 164 : Non. C'est quoi l'espérance de vie ? Jannis
E : C'est l'âge jusqu'auquel on peut vivre.
M 165 : C'est l'âge moyen jusqu'auquel on vit. Extrait séance Melle Mat.

Dans ce cas, l'enseignante utilise en partie la réponse donnée par les élèves pour proposer sa définition de l'espérance de vie. Dans d'autres cas du même type, si les élèves ne donnent pas d'éléments de réponses, l'enseignant « donne » la définition.

Les notions et concepts sont donc le plus souvent définis par l'enseignant, qui utilise alors plus ou moins ce que disent les élèves. Aucune tâche didactique explicite n'est véritablement mise en place pour en permettre une véritable construction par les élèves. Cette façon d'inscrire dans leurs discours en géographie, des notions au gré des rencontres qui naissent, ou bien de la dynamique des échanges, ou de leur présence sur des supports didactiques, est un autre aspect de la pratique d'enseignement qui nous ramène au comportement opportuniste de l'enseignant. De plus, dans la mesure où l'enseignant n'a pas nécessairement anticipé ce type d'échanges, et donc n'a pas pu s'assurer de la validité

scientifique des définitions qu'il donne aux élèves, ces dernières sont bien souvent imprécises, voire inexactes.

Enfin, la catégorisation des énoncés des enseignants, met en évidence une autre modalité de la présence des « notions et des concepts » dans les séances de géographie. On observe en effet, que dans son discours, l'enseignant mobilise des notions, qui cette fois ne font pas l'objet de définition.

10.18 M 93 : La répartition de la population française. (*hausse le ton*) Les Français se répartissent dans leur grande majorité dans les villes. Ce sont les villes qui structurent le territoire. C'est à dire que ce sont les villes qui font la répartition de la population. Je vous l'avais montré pourtant la carte avec la répartition de la population.(*Montre les villes sur la carte. Va chercher une autre carte, qui est placée au tableau. La carte répartition de la population occupe ¼ de la surface*).

Extrait séance M. Rom.

Dans de tels cas, compte tenu de la rapidité d'élocution des enseignants, et du niveau d'abstraction auquel est situé ce discours, on peut s'interroger sur la capacité des élèves à se hisser à ce niveau et donc comprendre ce discours.

En terme de contenus enseignés, nos analyses font donc apparaître l'importance des contenus factuels et des définitions souvent construites dans l'instant de la rencontre avec le concept ou la notion. Ce qui relève des dynamiques spatiales, de l'organisation des territoires à différentes échelles, est peu présent, au moins dans les séances de géographie observées. Pour reprendre les formules de J.J Bavoux (2002) les élèves doivent plus apprendre la géographie, qu'apprendre en géographie.

Nos résultats recoupent ceux de différentes enquêtes (INRP, Inspection Générale de l'Education Nationale) qui ont également souligné la dimension factuelle de l'enseignement de la géographe. Mais, elles ont plus rarement tenté de l'expliquer. L'analyse du contenu des séances et l'apport des entretiens, nous permettent d'avancer quelques pistes d'explication.

Un premier élément d'explication tient dans l'importance que les enseignants accordent à la « connaissance » de différents objets d'enseignement en géographie, souvent des territoires à différentes échelles : Le monde, L'Europe, La France, la ville où vivent les élèves, etc. Ainsi, lorsqu'ils s'expriment sur les objectifs de leurs séances, ce terme revient très fréquemment.

les objectifs bon ben déjà connaître l'Europe, sa situation, les différents pays et aboutir bien sûr sur les capitales, connaître au moins les capitales. Extrait entretien Mme Jou.

L'objectif principal, c'est qu'ils connaissent leur ville. Extrait entretien Mme Liv.

A ce projet de connaissance, est souvent associée la volonté de faire découvrir, d'expliquer aux élèves différents objets d'étude.

Découvrir que la France métropolitaine, ce que veut dire métropole et que la France a des territoires partout dans le monde. Extrait entretien Mme Sout.

Ben qu'ils découvrent par eux-mêmes à travers leur réflexion et leur analyse que y'avait des niveaux de richesse différents et qu'on vivait différemment. Extrait entretien Melle Mat.

l'objectif de cette séquence là, c'était d'introduire l'agriculture qui structure le paysage agricole et rural français. En premier lieu donc expliquer, qu'il y avait eu de profonds bouleversements et comment ça se manifestait concrètement aujourd'hui. Extrait entretien M. Rom.

Dans ces logiques, lors des séances de géographie, les objets d'enseignement, sont des donnés, parfois personnifiés. Cette assimilation des objets d'enseignant à des personnes, est souvent renforcée, quand l'enseignant demande aux élèves de dresser « la carte d'identité » des pays, des continents, etc.

Chercheur: je vous propose un 3ème moment, c'est le moment où vous proposez à vos élèves à partir des 15 noms que vous avez retenus, de faire une carte d'identité géographique, qu'est-ce qui fait que vous utilisez l'expression de carte d'identité géographique ?
Enseignante : oui alors la notion de carte d'identité, c'est quelque chose qu'on utilise régulièrement parce que dans le parcours de l'enfant, déjà on assimile à l'identité, certaines caractéristiques qui nous sont propres […]. A chaque fois on va dire carte d'identité, mais attention lié au caractère spécifique de la discipline, donc la notion de géographie c'est ça. La carte d'identité de la France ben on va avoir […] toutes les caractéristiques liées à la géographie, mais ça veut dire que ce sont des caractéristiques qu'on retrouve pour tous les pays hein, qui sont communes aux pays, mais qui les identifient bien sûr de manière particulière.
Extrait entretien Mme Sou.

C'est alors un ensemble de faits qui caractérise chacun de ces découpages que les élèves doivent trouver et ensuite mémoriser : les capitales, des localisations, les chiffres de population, les plus hauts sommets, les fleuves les plus importants, les drapeaux, etc. En procédant de la sorte, l'enseignant conduit les élèves vers l'apprentissage de nomenclatures, listes plus ou moins longues d'informations factuelles qui va permettre d'identifier, de nommer et de décrire ces territoires.

Le second élément d'explication est en rapport avec la conception que peuvent avoir les enseignants de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Comme le dit, par exemple Mme Jou., cela doit rester simple.

> A l'école primaire, c'est quand même, ça reste assez simple quand même les connaissances pour, qu'on doit donner à nos élèves sont encore assez simples. Extrait entretien Mme Jou.

En conséquence, il faut utiliser un vocabulaire proche des élèves. Alors que ces enseignants n'hésitent pas, par exemple en mathématiques, à faire manipuler par les élèves des notions et des concepts, ils pensent que dans une discipline comme la géographie les notions et les concepts, ce qui est plus complexe, l'abstraction, ne relève pas de l'école élémentaire. les élèves seraient trop jeunes pour cela « est-ce qu'il vont mettre une réalité derrière ? », cet apprentissage relèverait plus du collège et du lycée. De ce fait, il n'y a pas d'interrogation didactique sur la façon dont les pratiques d'enseignement pourraient contribuer à cette construction de sens.

> En primaire je pense, que si on a un terme savant, est-ce qu'ils vont mettre quelque chose, une réalité derrière ? et si je leur amène une définition d'un terme savant, est-ce qu'ils l'auront sentie, je crois qu'il faut déjà passer par leurs termes, y'a le collège, y'a le lycée pour mettre des termes savants à mon avis. Extrait entretien Mme Har.

Enfin, la crainte de ne pouvoir « intéresser » les élèves en abordant des notions trop complexes conduit très probablement à privilégier dans ses choix, ce qui lui semble être plus simple. Enseigner des notions et des concepts, peut s'avérer plus difficile pour le maître, et aussi, de fait, moins motivant pour les élèves.

> *Chercheur: le plus gros problème pour enseigner la géographie, ça serait lequel selon vous, le plus difficile?*
> Enseignant : ah ben y'a pas mal de notions abstraites donc parfois, ce qui est compliqué, c'est d'intéresser les enfants, surtout quand ce sont des notions qui sont plus difficiles, des notions plus abstraites. Extrait entretien M. Dej.

On peut lire, à travers ces propos que, dans le quotidien du travail, il est plus difficile pour l'enseignant généraliste, de concevoir et mettre en œuvre une séance qui vise la construction d'un concept ou d'une notion, que de préparer et réaliser, une séance visant la transmission de contenus factuels.

A la lumière de ces éléments, on comprend mieux la place importante qu'occupent les énoncés de types factuels dans les séances de géographie que nous avons analysés. Si

cette forte présence peut apparaître comme un choix des enseignants, il semble bien que ce soit un choix par défaut. En effet, en arrière-plan de ces argumentations, c'est le problème de la connaissance de la matière à enseigner qui est posé. A plusieurs moments lors des entretiens les enseignants soulignent le manque de connaissances qui les met mal à l'aise par rapport aux notions et concepts présents en géographie ; les difficultés qu'ils ont à identifier l'essentiel dans les thèmes qui figurent au programme. De plus, si des notions et des concepts organisent le programme de géographie, ils ne sont pas mentionnés explicitement. Le travail d'appropriation du programme se révèle alors être un exercice complexe pour des enseignants généralistes qui identifient difficilement dans ce texte l'objet de la géographie scolaire à enseigner d'aujourd'hui. Ce sont là autant d'éléments qui font que les enseignants procèdent à une lecture factuelle d'un programme organisé autour de thèmes d'enseignement, et, que dans les classes, ils restent sur une logique de transmission de contenus factuels auxquels ils ajoutent quelques définitions. Dans ces conditions, on comprend que le « paradigme de l'inventaire nomenclatural » (Clerc, 2002, p. 18) qui structure la géographie scolaire résiste à l'épreuve du temps.

Savoir-faire disciplinaires et exercices spécifiques

Les enseignants intègrent dans leurs pratiques beaucoup de supports didactiques, notamment des cartes, des photographies paysagères. Au regard de cette importance numérique, on peut être surpris par la faiblesse des scores dans les catégories d'énoncés qui renvoient à la construction de savoir-faire disciplinaires, et à la réalisation d'exercices spécifiques à la géographie. En fait, dans les neuf séances analysées les enseignants, dans leurs pratiques, insistent beaucoup sur la nature des supports qui sont utilisés, font quelques remarques sur la façon de lire une carte en utilisant la légende, ou donnent une carte à compléter. Par contre, l'utilisation de supports didactiques n'est pas intégrée dans des démarches ayant comme objectif le travail de savoir-faire disciplinaires, comme par exemple construire un croquis d'interprétation d'une photographie paysagère ou un croquis spatial simple, ou encore mettre en relation des supports de nature différentes pour construire une explication de l'évolution d'un territoire.

Deux éléments d'explication peuvent être avancés. D'une part, la logique dominante de transmission de connaissances à l'œuvre dans les séances analysées, qui au-delà de la prise d'informations élémentaires, ne favorise pas l'acquisition de savoir-faire disciplinaires plus complexes. D'autre part, ce type de pratiques en géographie étant peu fréquentes dans le second degré (Dorel, 1997 ; Lévy 2004), il n'est donc pas surprenant

que les enseignants généralistes de l'école élémentaire, qui n'ont souvent en mémoire que cet enseignement de la géographie, soient peu familiers de ce genre de pratiques et renoncent à les mettre en œuvre dans leur classe.

Les supports didactiques sont donc essentiellement considérés comme des « banques de données » qu'il faut, pour les élèves, apprendre à reconnaître et à nommer. Ils ne sont pas construits en tant qu'objets d'apprentissage. Ils participent, dans une logique « magistro-centrée », à la transmission de connaissances. Connaissances enseignées qui se présentent comme un amalgame de propositions qui sont de l'ordre des savoirs et d'affirmations qui relèvent plus des propres conceptions que l'enseignant s'est forgé de l'objet qu'il enseigne ou du concept qu'il définit. Nous pensons donc qu'en géographie, au moins dans les neuf cas que nous avons analysés, les contenus enseignés s'apparentent plus à des opinions, qu'à des savoirs.

3. Les ressources et les savoirs

Les dispositifs didactiques que nous venons de décrire et d'analyser, sont le produit d'un double processus de décisions prises par l'enseignant. D'une part, un ensemble de « macro-décisions » qui sont prises dans la phase qui précède la séance au moment de la conception de la séance, et, d'autre part, des « micro-décisions » prises durant la phase d'interactions dans la classe. Ces deux niveaux ne sont pas indépendants et forment un système. Quelles sont, lors de ces différentes phases de leurs activités professionnelles, les ressources mobilisées par les enseignants ? Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec ces dernières ? Sur quels savoirs toutes ces décisions sont-elles étayées ? C'est à ces questions que nous entendons répondre dans ce troisième point.

Le tableau ci-dessous reprend de façon synthétique les ressources et l'origine des savoirs citées par les enseignants au cours des entretiens. L'ordre de présentation ne traduit pas une hiérarchie.

Ressources mobilisées par les enseignants

Mme Har.	Mme Jou.	Mme Liv.	Melle Mat.
Un souvenir de l'Ecole normale Livres sur le Niger Un témoignage Manuels cycle 3 Expérience personnelle	I.O Manuels cycle 3 Expérience personnelle	Formation informatique Un livre lu il y a une dizaine d'années Emissions de radio La Documentation par l'image Un manuel cycle 3 Internet Expérience personnelle	I.O Manuels cycle 3 Livres du maître Manuels de collège Les informations

Mme Sou.	M. Dej.	M. Fran.	M. Rom.
Expérience personnelle Formation IUFM Fichier de cartes Manuels cycle 3 Un ouvrage de didactique Internet. I.O	Un stage de formation continue, il y a quinze ans Le manuel scolaire et le livre du maître Internet Expérience personnelle	Le bon sens L'Ecole normale Fichiers Internet I.O Expérience personnelle	I.O Manuels cycle 3 Formation universitaire en histoire géographie Formation IUFM
M. Thi.			
Formation Ecole normale Souvenirs de l'école primaire Fichiers Manuels cycle 3 Manuels collège I.O Collègues Internet Expérience personnelle			

De la lecture de ce tableau, un premier constat s'impose, celui de la présence importante, dans les propos des enseignants de quatre types de ressources : les Instructions Officielles (I.O), les manuels scolaires, la formation et l'expérience personnelle. Le second constat, concerne le peu de référence à des lectures, hors manuels scolaires. Deux enseignantes font référence à des ouvrages mais sans préciser l'apport de ces lectures, souvent anciennes. Une seule revue professionnelle est nommée A ces ressources viennent s'ajouter : Internet, des fichiers, les informations (radio et télévision), ceci pour trouver les idées de séances, les supports didactiques.

Nous présentons tout particulièrement, à partir de l'analyse des entretiens, les rapports que les enseignants entretiennent avec les quatre principaux types de ressources.

3.1 Les Instructions Officielles : un cadre très général pour l'action en classe

La géographie à enseigner fait l'objet, dans le programme de 2002, de diverses prescriptions qui définissent la tâche didactique des enseignants. La plupart des enseignants mentionnent explicitement, le « programme » de géographie comme ressource. Un seul, M. Dej. déclare ne pas les utiliser. Pourtant, dans les neuf séances que nous avons analysées, il est parfois difficile de retrouver dans la géographie enseignée par chaque enseignant celle prescrite par les programmes. C'est dans les usages et les relations qu'ont les enseignants avec les Instructions Officielles qu'il est nécessaire d'aller chercher des explications.

Deux approches de la relation au programme peuvent être distinguées. Le programme est principalement lu en début d'année scolaire, surtout si l'enseignant débute dans le métier ou enseigne pour la première fois de sa carrière au cycle 3.

Chercheur : les programmes de 2002, ils vous servent beaucoup ?
Enseignante : en début d'année beaucoup pour faire toutes les progressions, tout ce qu'on va traiter, si ça rentre bien dans les objectifs. Extrait entretien Melle Mat.

Dans ce cas, c'est à partir du texte du programme que l'enseignant choisit les thèmes qu'il va aborder au cours de l'année dans sa classe. La seconde approche, que l'on observe chez les enseignants qui abordent l'enseignement de la géographie à partir de projets de classe, ou d'expériences tirées de la vie de la classe comme des sorties ou des voyages scolaires, consiste à « rattacher » comme ils peuvent ce qu'ils font en classe au programme. Dans les deux approches, le programme est une norme, une norme de conformité, qui fixe, pour les enseignants, ce qu'il est possible ou pas d'enseigner, au niveau très général des thèmes, dans la classe. Mais, en fonction des projets de classe, de la vie de la classe, c'est donc une norme que l'on peut transgresser, comme en témoignent les propos de Mme Jou.

Chercheur: Les programmes de 2002, vous vous en servez ?
Enseignant : En général, en général oui, on essaie, enfin j'essaie de m'en servir, mais bon, comme nous voyageons quand même, nous sommes une école qui voyageons beaucoup, donc effectivement, on sort un peu des programmes. Extrait Mme Jou.

Le programme est bien présent, mais c'est une présence lointaine, un référent méconnu. Il faut le respecter au « maximum », serait, dans le discours des enseignants, ce qui relève de l'activité adressée à l'institution ; « on sort un peu des programmes », relève plus de l'activité réalisée par les enseignants.

Cette faible importance accordée au programme au moment de l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage en géographie, est liée à l'aspect fastidieux de lire, dans toutes les disciplines, des textes officiels, qui sont bien souvent jugés difficiles ou « vagues ».

Enseignant : Comme j'arrivais au CM2 j'ai pris, je me suis tapé, j'ai fait un petit résumé, j'ai fait des photocopies, des montages une sauce à moi des Instructions Officielles.
Extrait entretien M. Thi.
Enseignante : Enfin pour moi c'est très très vague, euh c'est vrai que ça nous permet de faire un peu ce qu'on veut et les sujets, de traiter les sujets qu'on veut vraiment quoi.
Extrait entretien Melle Mat.

Confrontés à des textes « flous », dont la lecture leur est difficile, les neuf enseignants de notre échantillon ne trouvent pas dans les textes officiels les ressources qui leur permettraient de concevoir au quotidien leurs dispositifs didactiques. Les documents d'applications des programmes, également publiés par le Ministère, qui aident à la mise en œuvre des programmes, ne sont jamais cités. Tardif et Lessard (1999), insistent sur le fait que les enseignants n'appliquent pas mécaniquement les programmes, mais qu'ils se les approprient et les transforment. Les propos tenus par les enseignants nous laissent penser que cette appropriation est superficielle et que la transformation en reste bien souvent au stade d'une programmation thématique plus ou moins précise. Pour les neuf enseignants de notre échantillon, le programme constitue un cadre très général pour leur activité didactique. De là, les libertés qu'ils prennent avec ce texte officiel. Il est alors possible de « traiter les sujets qu'on veut », dans une discipline qu'ils estiment être moins importante que les mathématiques ou le français.

Les générations de programme se succèdent et les constats restent les mêmes. A la fin des années 1990, F. Audigier écrivait que « les programmes sont mal connus et restent une référence bien vague; vaille que vaille on arrive toujours à justifier l'intérêt d'un objet d'étude » (Audigier, 1999 b, p. 401). Pour lui, cet éloignement des textes officiels, « serait le signe d'une prégnance croissante des environnements et des situations dans lesquelles les enseignants travaillent et d'un déclin correspondant de tout ce qui relève d'impératifs " centraux "» (Audigier, 1999 a, p. 52). On peut également se demander, si le Ministère prend suffisamment de soin pour concevoir, rédiger et accompagner la mise en œuvre de programmes destinés à des enseignants généralistes.

Du fait de ces relations distantes avec les textes officiels, pour étayer leurs choix, les enseignants s'orientent vers d'autres ressources. Les prescriptions officieuses prennent le pas sur les prescriptions officielles.

3.2 Les manuels scolaires

A l'exception d'un enseignant, M. Fran., tous font abondamment référence aux manuels scolaires lorsqu'ils abordent dans l'entretien les ressources qu'ils ont mobilisées pour concevoir leur séance de géographie. Trois usages des manuels scolaires peuvent être repérés : trouver des supports didactiques, mettre à jour les connaissances et fixer les contenus à enseigner.

Les différents discours tenus sur ce que devrait être l'enseignement de la géographie aujourd'hui mettent fortement l'accent sur l'utilisation des supports didactiques. C'est ce qui est appelé « la pédagogie du document ». Associée à une forme de « doxa » pédagogique qui insiste sur la nécessité de « mettre l'élève en activité », cette forte valorisation des supports didactiques, confronte les enseignants à un double problème. D'une part, trouver rapidement (ils ont d'autres matières à préparer) la documentation, et d'autre part, avoir des supports accessibles à des élèves de cycle 3. Les manuels scolaires sont donc pour eux d'une grande utilité. Ils constituent en quelque sorte, une « banque documentaire».

Enseignante : J'ai pris plusieurs bouquins de cycle 3 de géographie, j'ai fait un montage, j'ai tiré plusieurs documents, j'ai fait en sorte que ce soit des documents différents.
Extrait entretien Melle Mat.

Les manuels de cycle 3 et de collège sont très utilisés par les enseignants pour actualiser leurs connaissances relatives aux thèmes qu'ils ont choisi d'enseigner.

Enseignant : Comme j'ai pas envie de passer mes nuits à travailler l'enseignement […] j'essaie de trouver un truc qui permette aux enfants d'avoir quelque chose qui soit pas trop mal, ben au départ en histoire et géographie, j'ai potassé pendant les vacances de cet été des manuels.
Chercheur : Des manuels de …
Des manuels d'histoire et géographie où tu avais quand même des résumés, t'avais bon l'histoire par exemple, t'avais l'histoire en résumé sur plusieurs t'arrivais à…à…puis après ça te revient.
Chercheur : Quand tu me dis des manuels, de cylce3 ou de collège?
Enseignant : J'ai pris cycle3 et collège aussi parce que je voulais un petit peu savoir ce qu'on disait après.
Extrait entretien M. Thi.

A la lecture de cet extrait on comprend, au-delà de l'affirmation quelque peu provocatrice par laquelle débute cet enseignant, l'importance du facteur temps pour un maître polyvalent. Dans les manuels, il trouve en résumé « l'essentiel » ; il peut faire une synthèse rapide, à partir de plusieurs manuels. « Le manuel est d'abord une source importante de documentation, de mise à jour des connaissances des professeurs» (Le Roux, 1992 citée par Niclot, 2002, p. 13). Ecrite à propos des professeurs du secondaire, cette réflexion peut également s'appliquer aux maîtres du premier degré.

Dans la mesure où le programme se présente sous la forme de thèmes d'enseignement sans préciser les contenus à enseigner, et comme les enseignants s'estiment peu compétents pour déterminer les contenus à enseigner, ils s'en remettent fréquemment aux choix des auteurs des manuels de cycle3, pour déterminer « l'essentiel » à enseigner.

Enseignante : Si moi-même j'ai une connaissance plus large, je regarde les livres pour savoir exactement ce que nous devons apprendre aux élèves, sinon on reste trop longtemps sur une séquence.
Ce sont des manuels de l'école élémentaire, les manuels scolaires, c'est vraiment pour m'en tenir à ce que les élèves doivent savoir au sortir de l'école primaire, sinon on s'attarde vraiment.
Extrait entretien Mme Jou.

En s'en tenant pour l'essentiel au manuel de cycle 3 pour actualiser leurs connaissances, les enseignants, s'exposent à un risque, celui de devoir manquer de connaissances lors des phases d'échanges à l'oral avec les élèves, qu'ils pratiquent pourtant fréquemment.

Les enseignants qui constituent notre échantillon accordent une grande confiance aux manuels scolaires. Dans le contexte de la polyvalence qui leur impose l'enseignement de toutes les disciplines, le manuel leur permet de faire l'économie d'un travail didactique qui consisterait à partir du programme pour réfléchir et déterminer les contenus à enseigner. En lieu et place de l'enseignant c'est en quelque sorte le manuel scolaire, et à travers lui ses auteurs, qui assume une responsabilité didactique vis à vis de la matière enseignée. De plus, il pallie la faiblesse des connaissances en géographie que peuvent avoir des enseignants. Le manuel scolaire tend ainsi à s'imposer comme un « maître de papier » (Plé, 2008).

3.3 La formation

Parmi les neuf enseignants, deux ont une formation universitaire en histoire ou en géographie. M. Rom et à un degré moindre Mme Liv. Un premier constat s'impose : les séances conçues et mises en œuvre par ces deux enseignants ne se distinguent pas de façon caractéristique de celles proposées par leurs collègues. Constat qui pousse à s'interroger sur les rapports des enseignants à leur formation universitaire.

En effet, au cours de sa formation universitaire, l'étudiant s'approprie des « savoirs universitaires », il est dans un rapport au savoir pour « soi », dans un univers contrôlé et homogène. Le passage de l'étudiant à l'enseignant professionnel le conduit au monde de la pratique professionnelle dans lequel il est confronté à une pluralité de savoirs à enseigner. Il semble alors que l'enseignant, au moins en début de carrière, vive une tension entre ces deux mondes : la formation universitaire et la diversité des situations professionnelles auxquelles l' « étudiant spécialiste » devenu enseignant professionnel polyvalent doit faire face dans sa pratique de classe.

Dans ce contexte, le cas de M. Rom. enseignant novice, nous permet de mieux comprendre les relations qui peuvent s'instaurer entre la formation universitaire et la pratique de la classe au quotidien.

Chercheur: *Alors justement pour construire ta séance tu as utilisé quelles ressources, tu te sers de quoi pour préparer tes séances?*
Enseignant: Alors concrètement ce qui est assez facile pour moi, c'est que j'ai déjà des connaissances par rapport à beaucoup de professeurs des Ecoles qui sont face à ces questions là, c'est qu'il leur manque les connaissances. Extrait entretien M. Rom.

Ses connaissances en histoire et géographie viennent de sa formation universitaire. Cela lui « facilite » le travail, il n'a pas à les chercher. Pour lui, être formé en histoire et en géographie c'est un plus en termes de connaissances. Dans le contexte de la polyvalence, pour un enseignant débutant, être formé au niveau universitaire dans une discipline, est facteur de confiance. De plus, dans la situation professionnelle difficile à laquelle il doit faire face, les savoirs savants acquis lors de sa formation universitaire sont un moyen qu'il utilise pour maîtriser le groupe classe en apportant systématiquement des réponses aux questions des élèves. Cela renforce le sentiment de confiance chez ce jeune enseignant..

Toutefois, au-delà de cette confiance en soi, M. Rom., estime que cette formation peut nuire, d'une certaine façon, à la qualité de son travail. Certes, elle lui donne les moyens de faire des choix en termes de connaissances, mais pour lui, se sentant « à l'aise » en histoire-géographie, il réfléchit moins à la préparation de ses séances que dans les disciplines où il n'est pas spécialiste.

Chercheur: Tu penses que tu as toutes les connaissances par rapport au programme?
Enseignant: Pour ce qui est connaissances, oui; après, c'est ce que je disais, pédagogique je ne suis pas nécessairement plus performant que quelqu'un d'autre. Parce que je passe sans doute moins de temps sur cette matière là. Donc, je prépare moins, je réfléchis moins sur ma discipline parce que je la connais…Et puis parce que je vais m'en sortir….[…]
Chercheur: D'accord. Sur la construction de tes séances tu te dis, je sais donc ça va aller.
Enseignant: Plus que dans des disciplines où je ne suis pas spécialisé et ça je ne suis pas le seul à le constater et à le dire, en primaire ceux qui sont spécialisés en mathématiques vont passer moins de temps à réfléchir en mathématiques et ce qui fait qu'ils sont pas meilleurs dans leur enseignement des mathématiques… alors que moi qui ai une formation plus littéraire je passe énormément de temps en mathématiques ce qui fait que je réfléchis beaucoup plus et finalement je ne suis pas nécessairement plus mauvais que quelqu'un qui est spécialisé en mathématiques.
Extrait entretien M. Rom.

On peut penser que pour ce jeune enseignant, comme probablement pour d'autres, les savoirs qu'il a à enseigner en géographie sont très proches de ceux qu'il a acquis à l'université. Dans ces conditions, une réflexion sur les contenus à enseigner, leurs

modalités de transmission-appropriation ne s'impose pas. La nécessité de préparer chaque jour des séances dans différentes disciplines apparaît ici comme une contrainte plus forte. Situation paradoxale donc, qui conduirait un enseignant à « négliger » des matières pour lesquelles, il s'estime « spécialiste ». C'est un constat très proche que fait Sophie Briquet-Duhazé, qui souligne que pour certains professeurs des écoles novices « la spécialisation dans un domaine disciplinaire est un frein à l'enseignement de cette discipline » (Briquet-Duhazé, 2008, p.138).

Comme le dit M. Thi., plus que l'absence de formation universitaire dans un discipline ce qui est difficile, c'est la polyvalence, la nécessité d'enseigner toutes les matières et donc de se mettre à niveau (de connaissances) dans chacune d'elles.

Chercheur : Tu n'as pas eu de formation en géographie…
Enseignant: Absolument pas.
Chercheur: Et pourtant tu enseignes ces disciplines, alors c'est gênant pour toi?
Enseignant: Ce qui est gênant c'est pas spécialement l'histoire ou la géographie. La difficulté c'est la fameuse polyvalence de l'enseignant de l'école élémentaire.
Chercheur: Tu peux préciser la difficulté.
Enseignant: La difficulté c'est qu'il faut que l'on soit à peu près au fait dans tous les domaines. et moi qui débarque au CM2 j'ai franchement des …c'est une année pas angoissante mais en histoire géographie en particulier, j'avais besoin vraiment de me remettre à niveau.

Extrait entretien M. Thi.

La formation universitaire est jugée utile, explicitement ou implicitement, par les enseignants, par les connaissances disciplinaires qu'elle apporte. Elle fait gagner du temps de préparation à des enseignants qui, tous, enseignent, sinon toutes les disciplines, au moins plusieurs d'entre elles. C'est un facteur de confiance en soi. Elle est aussi utile pour pouvoir faire face à toutes les questions des élèves. Lorsqu'on n'a pas de formation universitaire, c'est à l'enseignant d'acquérir les connaissances qu'il estime suffisante pour enseigner dans le contexte de sa classe, d'où la lecture des manuels scolaires de cycle 3. Nous sommes toujours dans des logiques de connaissances à acquérir avant de les transmettre aux élèves.

L'analyse des entretiens nous laisse penser que le temps relativement faible de la formation professionnelle initiale consacré à la didactique de la géographie, ne permet pas aux enseignants de l'école élémentaire de modifier cette posture et de construire un rapport distancié aux disciplines à enseigner.

Chercheur : cette façon de travailler, vous la tirez de où ?
Enseignante : Je la fais beaucoup en littérature, je travaille beaucoup comme ça en littérature et en histoire à partir de documents, euh ben c'est à l'IUFM qu'on nous enfin, qu'on nous montrait cette méthode là.

Extrait entretien Melle Mat.

Tout au plus, les enseignants de notre échantillon, font-ils référence à quelques souvenirs plus ou moins marquants, à des méthodes générales vues en formation professionnelle initiale.

3.4 Le poids de l'expérience professionnelle

Pour les deux enseignants novices de notre échantillon, qui vivent l'entrée dans la carrière, c'est l'« aspect survie », le tâtonnement (Hubermann, 1989, p. 14) qui domine. C'est la « découverte » du métier ; le temps de « la mise à l'épreuve » de « la projection idéalisée de la profession » (Briquet-Duhazé, 2008, p. 132). Leur expérience professionnelle en est à ses premiers balbutiements, et ne pèse que très faiblement sur les décisions professionnelles qu'ils ont à prendre.

Beaucoup plus que leur formation secondaire, universitaire et professionnelle, ou des lectures d'ouvrages didactiques, c'est leur expérience professionnelle que sept enseignants convoquent lorsqu'ils s'expriment sur les décisions professionnelles qu'ils prennent. Cela, à la fois dans les choix qu'ils font lorsqu'ils préparent les séances et lorsqu'ils sont en situation de travail**.**

Ce que dit M. Fran. des « fondements » de sa pratique en géographie, et que nous retrouvons exprimé, parfois dans des termes différents, par les six autres enseignants, nous permet de mieux comprendre la place et le rôle que tient l'expérience professionnelle dans la pratique d'enseignement.

Chercheur : Cette façon d'enseigner la géographie, vous vous inspirez de quoi?
Enseignant : Ben je m'inspire d'un certain nombre d'informations que j'ai eues quand j'étais à l'Ecole Normale, des choses comme ça, du fonctionnement que je peux avoir dans d'autres matières, et ensuite de l'expérience que j'ai pu avoir en voyant comment un certain nombre de séances avaient fonctionné. […]. C'est très empirique hein, c'est très pragmatique. Je n'ai pas eu du tout de formation en géographie. Extrait entretien M. Fran.

M. Fran. trouve dans ses souvenirs de l'Ecole Normale, une source d'inspiration. Mais très vite, c'est l'analyse de la pratique professionnelle qui prend le pas. Ainsi, chaque enseignant, avec quelques variations, d'un enseignant à l'autre, débute dans la classe avec une « mémoire », un stock d'informations, à partir de laquelle il étaye sa pratique d'enseignement. Cette « mémoire » est constituée par divers souvenirs de leur scolarité, temps au cours duquel « les enseignants du premier degré ont principalement construit leur image de ces disciplines» (Chevalier, 2000, p. 213), de la formation professionnelle, ou d'expériences personnelles, très rarement de la formation universitaire (dans le cas de la

géographie). Cette « mémoire » alimente le système de décisions de l'enseignant. Au fur et à mesure que l'enseignant avance dans sa carrière professionnelle, la référence à cette « mémoire », peu nourrie par des lectures « théoriques », des apports liés à une formation professionnelle continuée et des confrontations avec des pairs, en géographie, se fait plus ténue. C'est donc, quasi exclusivement à partir de l'analyse auto-référencée, que font les enseignants de leurs séances dans les différentes disciplines qu'ils enseignent, qu'ils se construisent, de façon « empirique » et « pragmatique », une expérience qui acquiert avec le temps une grande force organisatrice dans leurs pratiques. Cette idée est très proche de celle développée par Schön (1994), lorsqu'il évoque la construction progressive d'une réflexion sur l'action par le praticien réflexif.

Toutefois, on constate dans les différents entretiens que cette expérience, ce savoir-faire professionnel, n'est pas fondé sur les spécificités des disciplines scolaires à enseigner, mais plus sur la façon de gérer la classe, de motiver les élèves, de travailler en groupe, de travailler par projets etc.

L'analyse des enregistrements vidéo et l'étude des scripts des entretiens tendent à montrer que pour ces sept enseignants, l'expérience professionnelle constitue le « filtre » à travers lequel ils reçoivent et analysent toutes les informations relatives aux situations d'enseignement qu'ils conçoivent et mettent en œuvre. Pour chacun des enseignants de notre échantillon, c'est un « savoir expérientiel », « que l'on a appris directement en enseignant, mais que l'on ne peut guère expliciter et encore moins conceptualiser » (Bourdoncle, 1993, p. 101) qui est le fondement de leurs décisions professionnelles.

Conclusion

A distance de la cohérence affichée dans les discours sur la géographe à enseigner, dans le quotidien du travail et de la classe, se construit « ici-et-maintenant », une géographie enseignée très « composite », expression de la rencontre dans l'espace de la classe des prescriptions officielles et officieuses, des conceptions de l'enseignant et des interventions des élèves, et aussi, des difficultés que rencontrent les enseignants pour être « performants » sur le plan didactique, dans toutes les disciplines. D'une classe à l'autre, la géographie enseignée présente, du point de vue de la forme, des caractéristiques communes : importance de la gestion de classe, présence de nombreux supports didactiques, essentiellement de nature iconographique et prépondérance des échanges

oraux enseignant /élèves dans une logique d'enseignement qui reste essentiellement « magistro-centrée ». Elles confèrent à un temps d'enseignement un « habillage » disciplinaire, ici géographique. Sur le fond, l'objet de la géographie scolaire clairement affirmé dans le programme, ne donne pas une cohérence à la géographie enseignée, qui semble même l'ignorer. Elle se présente alors aux yeux des élèves comme un jeu de scrabble. Ils ont des pièces, des thèmes d'enseignement, des contenus hétéroclites… : à eux de reconstruire la cohérence d'ensemble.

Cette géographie enseignée, n'est pas une géographie d'un autre temps : elle est le produit de pratiques d'enseignement situées, dans des contextes professionnels mouvants et complexes, entre permanences et évolutions : permanence d'un enseignement factuel, évolution dans les thèmes enseignés, la place accordée aux supports didactiques. Elle exprime une temporalité de la professionnalité enseignante qui n'est pas celle des changements de programmes. On retrouve dans ce que disent et font les enseignants, des traces de la pédagogie de « l'Eveil », des générations de programmes précédentes. Il y a donc une percolation lente entre les prescriptions officielles et l'activité professionnelle des enseignants.

Enfin, la géographie enseignée, telle que nous avons pu la saisir et l'analyser, traduit une professionnalité des enseignants beaucoup plus préoccupée de l'acquisition par les élèves de savoir-faire « transversaux » : savoir identifier, lire et tirer des informations d'un « document » ; savoir travailler en groupe, etc., que des apprentissages disciplinaires spécifiques.

Plus généralement, la géographie enseignée est donc la manifestation de l'activité professionnelle réalisée par des enseignants généralistes qui doivent, dans des contextes professionnels divers et variés, répondre à de nombreuses prescriptions qui portent tout à la fois sur l'enseignement des disciplines scolaires, les apprentissages des élèves, la gestion de classe et la socialisation des élèves.

Chapitre 18 Pratiques enseignantes en géographie et construction d'un rapport second au monde chez les élèves

Dans le cadre de la classe, les élèves sont susceptibles de construire un rapport second au monde, à la condition que les pratiques d'enseignement favorisent cette construction. Pour que les pratiques d'enseignement soient favorables à cette construction, il est alors indispensable que l'enseignant ait cette intention de « secondarisation ». Cette intention, ne se traduit pas par telle ou telle pratique à un moment donné dans l'emploi du temps de la classe. C'est donc à partir de la grille d'analyse que nous avons élaborée que nous avons cherché à déceler dans l'ensemble des situations d'enseignement-apprentissage de géographie de notre corpus, cette intention de « secondarisation ».

Au-delà de leur singularité, les pratiques d'enseignement de la géographie dans les neuf séances analysées présentent des caractéristiques communes : une place très importante accordée aux situations d'échanges oraux entre l'enseignant et les élèves, la part prépondérante de la parole du maître et la présence plus ou moins importante des supports didactiques. En cela, elles s'inscrivent dans le « modèle » de l'enseignement de la géographie décrit par Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) pour l'école élémentaire. Ce sont donc des éléments qui sont au cœur des pratiques d'enseignement en géographie que nous avons analysés du point de vue de la construction d'un rapport second au monde.

Nous avons choisi, pour présenter cette analyse, trois entrées. Tout d'abord, nous avons considéré les pratiques d'enseignement qui concourraient à structurer le déroulement de la séance : l'entrée des élèves dans la discipline géographie, le temps de synthèse, et la « fin » des séances. Ensuite, et dans la mesure où cette forme de travail est largement dominante, nous avons analysé les pratiques d'enseignement dans le cadre des échanges oraux enseignant/élèves. Enfin, c'est à partir des usages des supports didactiques par les enseignants que nous avons cherché à déceler une intention de « secondarisation ».

1. On va faire de la géographie….

A l'école élémentaire, durant les demi-journées de classe, bien souvent, c'est le même enseignant qui met en en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage dans

différentes disciplines. Il doit donc faire face, à chaque changement de discipline, à la nécessité d'installer les élèves dans une nouvelle posture intellectuelle liée à l'enseignement de cette discipline, à leur entrée dans un contrat disciplinaire (Audigier, 1997) différent. Pour décrire et comprendre ce processus, à l'échelle d'une séance, nous avons porté notre attention sur deux moments particuliers dans le déroulement des séances de géographie : d'une part, « l'entrée en matière », et d'autre part, la fin de la séance qui clôt le temps d'enseignement dans une discipline.

1.1 L'entrée en matière

Si nous avons pu identifier assez facilement le début de cette entrée en matière, nous avons été confronté au problème du repérage de la fin de ce moment dans les séances. En l'absence de repères bien identifiables, par le chercheur et aussi probablement par les élèves, nous avons donc considéré, certes de façon subjective, que cette entrée en matière pouvait être considérée comme achevée quand nous estimions, lors de l'observation de l'enregistrement de la séance et de la lecture des scripts que l'enseignant et les élèves étaient entrés dans « le vif du sujet ».

Parfois une formule laconique

Deux enseignants, M. Dej. et M. Rom., débutent leur séance de géographie, en annonçant aux élèves simplement le nom de la discipline concernée par la séance à venir. Ils utilisent alors une formule laconique, sans aucune précision en ce qui concerne le thème, les objectifs de la séance, et demandent aux élèves de prendre le manuel scolaire. L'exemple de M. Rom. s'inscrit dans cette façon de procéder, avec en plus, par rapport à M. Dej., la gestion d'une classe très difficile.

La séance de géographie débute après la récréation, au cours de laquelle les élèves de cette classe ont été particulièrement agités.

M 1 : Bon on va faire un peu de géo (*soupirs et va chercher les livres au fond de la classe*)
M 2 : Bon il va falloir se répartir en géo. Cela va pas être simple. Extrait séance M. Rom.

Comme s'il fallait bien s'y résoudre, le moment de faire de la géographie est venu. Ce sont, dès la seconde intervention du maître, les contraintes matérielles qui prennent le pas sur les contenus de la séance, « Bon il va falloir se répartir en géo. Cela va pas être simple». Se répartir, c'est-à-dire placer les élèves de telle sorte qu'ils aient un livre pour deux. Livre de géographie dont l'usage est quasi rituel : « **M.13 :** Bon, on reprend le livre

cette fois à la page 92…92, 93 ». La situation de classe est tendue après la récréation, l'enseignant, d'une certaine façon, craint ce temps de géographie. Le fait de ne pas pouvoir disposer d'un livre par élève est une contrainte forte. Déplacer les élèves, choisir des « voisins », sont alors des moments difficiles à gérer pour cet enseignant débutant.

Quand l'enseignant en reste à ce type de formule, rien de plus ne vient baliser l'activité didactique pour les élèves. Ainsi, pour eux, faire de la géographie peut être identifié à une pratique très ritualisée pour laquelle il faut prendre le manuel, et après… ? Le sens de l'activité, pour les élèves, ne peut alors que se limiter au registre du quotidien de la classe. L'opacité des enjeux cognitifs de la séance est totale.

Des préliminaires plus ou moins longs

A l'exception du cas de M. Dej., les enseignants débutent leur séance de géographie par un temps plus ou moins long, de « préliminaires ». Pour la plupart des enseignants de notre échantillon, c'est surtout l'occasion de faire rappeler par quelques élèves les contenus de la séance précédente, sans véritablement revenir sur ce qu'il était important de retenir, sur les apprentissages réalisés. Ce rappel peut s'avérer particulièrement long, si, comme dans la séance de M. Rom., l'enseignant veut expliquer de nouveau plusieurs points qui ont été précédemment abordés. Dans les autres cas, bien souvent l'enseignant met à profit ce moment pour orienter les échanges avec les élèves vers le thème d'enseignement qu'il a prévu pour la séance du jour. Ce dernier apparaît alors comme naturellement trouvé par les élèves. Tel est le cas, par exemple, du début de séance de Mme Jou.

Extrait du synopsis de la séance réalisée par Mme Jou.

Unité 1	5 mn	Co	**Introduction**
1.1	4 mn 48	QR	L'E fait rappeler les thèmes abordés lors des séances précédentes. Rappel de personnages étudiés, de thèmes, le point commun est le voyage et donc les villes.
1.2	12 sec.	Co	La transition : E associe ces grands voyageurs à la connaissance de l'Europe Annonce le thème de la séance. Elle écrit le titre au tableau

A l'issue d'une phase d'interactions orales (environ cinq minutes) avec les élèves à propos de quelques « grands personnages » abordés en histoire, de leurs voyages à travers l'Europe, l'enseignante en arrive à l'intervention suivante.

M 56 : Donc tous ces grands voyageurs, eh bien ils connaissent bien l'Europe. Alors, nous aujourd'hui on va essayer de faire comme eux, aujourd'hui on va voir particulièrement les villes d'Europe. (*Le tire « Les villes d'Europe » est inscrit au tableau*). Extrait séance Mme Jou.

L'enseignante arrive progressivement à l'annonce du thème de la séance, « les villes d'Europe ». Mais, en utilisant une analogie « on va faire comme eux », elle peut installer chez certains élèves de la classe l'idée selon laquelle, c'est par le voyage, la découverte, et donc l'expérience première du monde, ici de l'Europe, que l'on accède à sa connaissance. Une connaissance des lieux peut bien se construire par leur seule fréquentation, mais elle relève alors d'une autre catégorie de géographie, de la « géographie spontanée », une géographie « consubstantielle de la condition humaine » (Deneux, 2006, p. 11), totalement inscrite dans le registre de l'expérience familière des individus. Quand l'enseignante cherche à mobiliser les élèves en les invitant à s'identifier à des personnages célèbres qui ont voyagé, elle risque de renforcer, au moins pour une partie d'entre eux, l'inscription du sens des activités dans le registre de l'expérience première.

Deux enseignants débutent la séance de géographie en demandant aux élèves de s'exprimer à propos du thème de la séance : les climats (M. Fran.), Europe (M. Thi.). A la lecture du script des deux séances, on constate que ces échanges sont souvent présentés aux élèves, par l'enseignant lui-même, comme peu utiles.

Ainsi, par exemple, M. Fran, après sept minutes d'échanges très informels sur le climat et les climats en général, annonce aux élèves que tous ces propos sont à mettre de côté, pour passer à l'objet du jour.

M 59 : Alors on met tout ça de côté et on va s'occuper aujourd'hui, on verra après sur une grande carte du monde comment ça se passe, aujourd'hui on va s'occuper des variations qu'il y a en France. Extrait séance M. Fran.

Des propos qui seraient donc inutiles ? L'entretien, nous permet d'accéder au sens que l'enseignant attribue à cette phase de son activité.

Chercheur : Qu'est-ce qui fait que vous débutez comme ça votre séance ?
Enseignant : C'est la première fois qu'on travaille sur le climat avec eux, et moi ce qui m'intéresse, c'est de savoir déjà quels sont déjà leurs acquis là-dessus, sachant qu'ils sont en CM2 et qu'ils en ont certainement parlé avant. […]J'attends qu'ils mobilisent leurs connaissances pour arriver à me dire des choses qui sont sur le thème général du climat, et du climat en France.
Chercheur: D'accord. Et d'où vient cette idée de commencer comme ça une séance en demandant aux élèves : que savez-vous ?
Enseignant : Alors c'est pareil, c'est une question de bon sens, je fais comme ça, d'où ça vient, j'ai pas le livre du maître qui me dit, c'est une pratique de classe qui, ça je peux le faire en géographie mais je le ferai dans d'autres domaines. Extrait entretien M. Fran.

Pour cet enseignant, c'est sa façon de connaître les acquis des élèves. Acquis qu'il pourra difficilement prendre en compte dans sa pratique d'enseignement, dans la mesure où il enchaîne immédiatement sur le thème et le contenu prévu pour cette séance. C'est une manière personnelle de débuter une séance, dont la finalité principale est de faire s'exprimer les élèves en début de séance, pour les faire entrer dans le thème de la séance. On ne repère pas dans ce que dit l'enseignant un travail didactique du thème abordé, travail qui pourrait être basé sur la prise en compte des acquis et des représentations des élèves pour élaborer la situation d'enseignement-apprentissage. Pour les élèves, cette pratique à laquelle ils sont confrontés, également dans d'autres disciplines, sans en connaître les enjeux, peut alors s'apparenter à un rituel.

L'enjeu essentiel de ce moment de classe est double. Comme le dit, par exemple, M. Thi., ce temps d'échanges est l'occasion pour l'enseignant de procéder à une estimation des acquis des élèves, surtout de ceux qui participent aux échanges oraux. C'est aussi une pratique qui doit permettre d'« accrocher » l'attention des élèves.

Chercheur : Peux-tu me dire ce qui fait que tu décides de débuter comme cela ta séance?
Enseignant : Ça me permettait deux choses à la fois de voir un petit peu ce qui restait, si ils avaient intégré une partie de ce que l'on avait pu dire, et puis sous forme d'échanges, c'était une façon d'accrocher, j'espérais que ça allait accrocher. Quand on les laisse s'exprimer des fois ça peut donner des choses intéressantes. Extrait entretien M. Thi.

On comprend également que l'enseignant attend de ce moment où la parole des élèves est libre, « des choses intéressantes ». C'est-à-dire, des propos dont il va pouvoir tirer profit pour sa séance.

Des objectifs peu explicites

Compte tenu du « caractère toujours hétérogène, pluri-dimensionnel, pluri-fonctionnel et pluti-discursif des situations de classe et des tâches et activités scolaire » (Bautier & Rochex, 2004, p. 207), l'explicitation, pour les élèves, des enjeux cognitifs de la séance s'avère être une dimension importante dans la perspective de la construction d'un rapport second au monde. Nous avons relevé, dans cette phase d'entrée en matière, ce que disait l'enseignant des objectifs de la séance aux élèves de la classe. Le tableau de synthèse ci-dessous reprend, dans la colonne de gauche ce qui est dit des objectifs de la séance par l'enseignant aux élèves, et, dans la colonne de droite ce qui est dit par l'enseignant lors de

l'entretien. Nous n'avons retenu pour cette deuxième colonne que les objectifs de la séance abordés en premier par l'enseignant.

Objectifs des séances de géographie

	Ce que dit l'enseignant aux élèves de l'objectif de la séance	Ce que dit l'enseignant des objectifs de la séance lors de l'entretien.
Mme Har.	**M 1 :** Alors aujourd'hui, donc vous vous souvenez on a eu Moucmoudan qui est venu en classe qui nous a parlé, qui nous a dit plein de choses sur son pays, et aujourd'hui je voudrais que tout seul sur votre cahier de brouillon vous recherchiez, alors à quoi on reconnaît un pays pauvre, quels sont les éléments qui nous permettent de dire, ce pays là est pauvre, et quels sont les éléments aussi qui nous permettent de dire ce pays est riche.	Faire une synthèse qui nous permettait de refaire ressortir des critères de comparaison entre ces deux types de pays, les éléments qui nous permettent de comparer deux pays.
Mme Jou.	**M 56 :** Donc tous ces grands voyageurs, eh bien ils connaissent bien l'Europe. Alors, nous aujourd'hui on va essayer de faire comme eux, aujourd'hui on va voir particulièrement les villes d'Europe. (*Le tire « Les villes d'Europe » est inscrit au tableau*).	Les objectifs bon déjà connaître l'Europe, sa situation, les différents pays et aboutir bien sûr sur les capitales, connaître au moins les capitales.
Mme Liv.	**M 30 :** Bien alors vous allez continuer votre travail dans le calme d'accord. Alors les CE2 rejoignez, sans bruit doucement, vos ordinateurs.	L'objectif principal, c'est qu'ils connaissent leur ville, qu'ils sachent s'y repérer, qu'ils en connaissent l'histoire et l'évolution.
Melle Mat.	**M 11 :** Alors le travail à faire va consister en une analyse de documents. **M 22 :** Tout simplement, il va falloir que vous compreniez le document et il va falloir que vous essayiez de tirer des conclusions de ces documents. C'est-à-dire …essayer de réfléchir à pourquoi je vous ai donné ce document là à votre avis, c'est pas comme ça, c'est pas au hasard. Quel est le sujet du document pourquoi et qu'est-ce que vous en comprenez de ce document là.	Qu'ils découvrent par eux-mêmes à travers leur réflexion et leur analyse que y'avait des niveaux de richesse différents et qu'on vivait différemment.
Mme Sou.	**M 84 :** Vous devez, lire rapidement en lecture sélective les petits textes qui vous sont proposés et vous allez par groupe essayer de me trouver quels sont, la liste de tous les départements et territoires d'Outre-Mer, DOM TOM, TAAF, tous leurs noms. La liste complète de tous les petits morceaux de France, territoires ou départements, qu'il y a dans le monde.	Découvrir que la France métropolitaine, ce que veut dire métropole et que la France a des territoires partout dans le monde.
M. Dej.	Le maître annonce une séance de géographie (mais pas son contenu) et demande aux élèves de prendre leur livre p.116.	Mes objectifs c'était la lecture de carte. Analyser deux documents pour en faire une synthèse. Un objectif de mémorisation, de savoir localiser des villes sur une carte.
M. Fran.	**M 68 :** Aujourd'hui on va s'occuper des euh…variations qu'il y a en France. Alors, autre question, est-ce qu'en France, il fait le	Identifier les caractéristiques des climats en France. Savoir situer les climats sur la carte de la

	même climat partout où on est en France ?	France.
M. Rom.	**M 94** : Les Français sont avant tout dans les villes. Les Français qui vivent en ville sont des urbains, sont des citadins et aujourd'hui on devait étudier parmi les gens qui vivent à la campagne en particulier l'agriculture.	C'était d'introduire l'agriculture qui structure le paysage agricole et rural français. En premier lieu donc expliquer, qu'il y avait eu de profonds bouleversements et comment ça se manifestait concrètement aujourd'hui.
M. Thi.	**M 162** : Donc aujourd'hui on va s'intéresser à une certaine Europe. Plus celle que l'on a vue au début de l'année, qui était l'histoire des continents. On va s'intéresser à des pays d'Europe qui ont décidé de s'unir.	J'aurais souhaité qu'ils prennent conscience qu'il y a une différence entre l'Europe physique qui va de l'Atlantique à l'Oural on va dire et l'Europe qui est un choix des Hommes.

Dans la classe, un seul des enseignants M. Dej., ne fait pas référence aux enjeux cognitifs de la séance ; il propose immédiatement une première tâche didactique aux élèves. Une seule enseignante, Mme Har., débute sa séance par la présentation aux élèves de l'enjeu cognitif de la séance.

Si pour les autres enseignants, l'annonce de l'objectif de la séance intervient dans le flux des interactions, les modalités d'énonciation ne sont pas identiques. En effet, on repère dans le discours de cinq enseignants, des formules du type « donc aujourd'hui on… » ou « alors aujourd'hui nous… », formulation à laquelle est généralement associé un verbe d'action, comme « aller ». Ces formulations constituent, dans le discours de l'enseignant, des « marqueurs d'ouverture », qui « peuvent ponctuer l'entrée de l'enseignant dans une nouvelle « phase » d'activité », ils « sont impliqués dans l'intégration des élèves dans le procédé didactique retenu par l'enseignant » (Rogalski, 2006, p. 90). A ce titre, leur mobilisation (volontaire ou non) par l'enseignant est un élément qui peut favoriser l'identification des enjeux de la séance par les élèves. *A contrario*, leur absence ou l'utilisation d'un verbe au passé, comme dans l'intervention de M. Rom, peut constituer un obstacle à cette identification.

Ajouter à la présence ou non des « marqueurs d'ouverture » dans le discours de l'enseignant, la façon dont celui-ci s'exprime relativement aux objectifs de la séance est un second élément à prendre en compte. Un premier constat s'impose : des termes comme objectif, ou but, qui pourraient constituer une indication forte pour les élèves, ne sont pas utilisés. Quel que soit l'enseignant, les formulations utilisées mobilisent des termes qui rendent relativement flous, aux yeux des élèves, les objectifs de l'enseignant. En effet, que peuvent signifier pour un élève, des formules comme « on va voir particulièrement les villes d'Europe », ou, on va « s'intéresser à une certaine Europe ». Les verbes utilisés ne permettent pas de spécifier ce qui est attendu en termes d'apprentissages géographiques à

l'issue de la séance. De plus, ils se rapportent à des objets d'enseignement aux contours incertains : les villes d'Europe, une certaine Europe, etc.

Quand les enseignants abordent en classe les objectifs de la séance, dans la plupart des cas, des indices, les « marqueurs d'ouverture », permettent aux élèves d'identifier un moment important. Mais la formulation souvent très générale adoptée par l'enseignant ne favorise probablement pas l'identification des enjeux cognitifs par les élèves. De plus, aucune problématique, ou plus simplement aucune question, n'est formulée. En suscitant une interrogation chez les élèves, en les confrontant à un « problème géographique », ils pourraient leur permettre de donner un sens aux tâches didactiques qui vont se succéder au cours de la séance. Il faut voir dans ces résultats, non pas un manque de travail dans la préparation des séances de géographie par les enseignants, mais bien plus l'expression des difficultés que soulève, pour des enseignants non spécialistes, l'identification d'objectifs d'apprentissage précis dans des disciplines qu'ils connaissent peu.

Dans de telles conditions, et dans la mesure où « la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentissage, avec plusieurs enjeux » (Bautier, 2006, p. 112-113), les élèves ne peuvent avoir qu'une vague idée de ce que va être l'enjeu de la leçon, ils n'en connaissent que le thème. Les tâches didactiques pourront alors se prêter à une pluralité d'interprétations par les élèves.

Pourtant, l'analyse des entretiens post-séance montre que les enseignants visent des objectifs d'apprentissages disciplinaires lorsqu'ils mettent en œuvre leurs séances (voir tableau ci-dessus). Ainsi, pour M. Thi., les objectifs de sa séance sont les suivants : comprendre la différence entre Europe géographique et politique, savoir reconstituer les 15 pays d'Europe, connaître les étapes de la construction européenne, alors qu'il annonce aux élèves : « Donc aujourd'hui on va s'intéresser à une certaine Europe ». Cette différence entre la pratique d'enseignement et le discours sur la pratique, peut avoir plusieurs explications. La première est que l'enseignant n'envisage pas l'importance, du point de vue des élèves et de leurs apprentissages, d'une formulation explicite des enjeux cognitifs de la séance. La seconde explication tient dans le fait que l'enseignant trouve rarement dans les ressources qu'il mobilise des indications précises quant aux enjeux cognitifs des séances proposées, ce qui renvoie aux problèmes que pose aux enseignants le manque de connaissance de la discipline à enseigner.

Tous les élèves ne construisent pas de la même façon les significations qu'ils attribuent aux situations d'enseignement-apprentissage auxquelles ils sont confrontés (Bautier & Rochex, 2004). Alors que cette première phase pourrait être mise à profit pour expliciter les enjeux cognitifs de la séance à venir, et ainsi favoriser la construction d'une signification partagée, les enseignants s'en saisissent peu. Dès le début de ces séances, ils installent les élèves dans une situation où l'implicite, quant aux enjeux cognitifs, est important. Tout se passe comme si les enseignants connaissaient le « but » de la séance, le chemin pour y arriver et les enjeux cognitifs mais que, pour différentes raisons, ces informations n'étaient pas données aux élèves. Du point de vue des élèves, cette forme de pratique d'enseignement les confronte d'emblée à une situation très ouverte, dans laquelle le contrat disciplinaire reste flou. Les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont alors difficilement perceptibles.

1.2 De rares moments de synthèse

Les moments de synthèse, sont autant d'occasions dans une séance, qui autorisent un retour sur les enjeux cognitifs et le sens des activités sollicitées par l'enseignant. En ce sens, ces temps sont d'une grande importance dans le processus de construction d'un rapport second au monde par les élèves.

La lecture des synopsis, nous permet de constater la rareté, voire l'inexistence, de ces moments dans les neuf séances. Une enseignante Mme Jou., après quarante-quatre minutes d'échanges très divers et l'utilisation de deux supports didactiques, interroge les élèves sur ce qu'ils pensent devoir retenir.

M 427 : Bien. D'abord, qu'est-ce qu'on va retenir, qu'est-ce qu'il faudrait qu'on retienne de ça, de cette leçon. Qu'est-ce qui serait bien de retenir ?
E : Ben que
M 428 : On lève la main. Qu'est-ce qu'il faudrait qu'on retienne de cette leçon ? Qu'est-ce qu'il faudrait qu'on sache ?
Es : (*peu de mains levées*)
M 429 : Ben pas grand chose d'après ce que je vois. Alors vous réfléchissez, vous levez la main. Qu'est-ce qu'il faudrait savoir, qu'est-ce qu'il serait intéressant de savoir ?
Es : *lèvent la main*
M 430 : Marine
E : Ben les noms et la population
M 431 : Alors est-ce qu'il faudrait connaître toutes les populations ?
Es : Non. Les plus importantes
M 432 : Les plus importantes
Es : Les capitales. Les grandes villes
M 433 : Donc connaître

Es : Paris. Les capitales.
M 434 : Les capitales, connaître
Es : Les grandes villes. De l'Europe. En Europe.
M 435 : De l'Europe très bien
Es : Londres, Paris, Moscou
M 436 : Très bien
E : Il faut déjà connaître les pays après les capitales
M 437 : Très bien, vous avez entendu Adile
Es : Oui.

Extrait script séance Mme Jou.

Dans l'intervention M 427, on constate d'une part qu'il n'y a pas de référence à l'objectif initial, et, d'autre part, l'enseignante utilise le conditionnel, ce qui laisse planer une incertitude sur ce qui est à retenir. Confrontés à l'imprécision de la demande, les élèves n'arrivent pas à répondre à la sollicitation de l'enseignante. Les relances de l'enseignante (M 428, M429), ne sont pas plus précises. Il lui faudra plusieurs échanges pour arriver à ce qu'un élève dise qu'il faut « déjà connaître les pays après les capitales ». L'enseignante valide, M437, de façon très brève « très bien », elle ne précise pas plus ce qu'elle tient pour important, ce qu'il faut savoir et/ou savoir-faire, il y a à ce moment de la séance beaucoup d'implicite. Dans le flux des échanges oraux, cette brève validation risque de passer inaperçue. Ce n'est que la suite de la séance, et la distribution d'une carte de l'Europe à compléter en localisant des capitales, qui peut permettre aux élèves de dégager les enjeux essentiels de la séance. Il n'est alors pas certain que tous puissent le faire.

Les fins de séance, souvent « abruptes », ne constituent pas non plus un moment de synthèse. Ainsi par exemple, M. Rom., à la 56ième minute, décide d'arrêter la séance sans qu'à aucun moment les élèves n'aient écrit quoique ce soit. Il n'y a pas de conclusion mais simplement l'arrêt des échanges sur un aspect matériel « On va s'arrêter là pour aujourd'hui… Vous rangez le livre avec l'atlas ». La « synthèse » est renvoyée à un temps ultérieur. Les nombreux échanges oraux, ne sont pas repris et analysés dans leurs apports relatifs à l'objectif de la séance ou en termes d'apports méthodologiques en géographie. D'une certaine façon, la séance de géographie, n'est pas close. Une telle pratique est très fréquente, les auteurs de la recherche INRP, soulignent que dans 67% de leurs observations, la fin de la séance, « se limite à l'annonce d'une suite faite en classe » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 186).

Du point de vue de l'enseignant, on peut comprendre qu'il n'y ait pas nécessité de clore la séance par une synthèse. La plupart des enseignants envisagent en effet, à plus ou

moins long terme, de poursuivre le travail sur le même thème ; il est alors possible qu'une synthèse intervienne plus tard. Ils avancent aussi fréquemment la difficile gestion du temps d'enseignement pour justifier l'absence d'un temps de synthèse. Mais, en ne proposant pas aux élèves, un temps de retour sur le travail qui a été fait et sur les échanges qui ont eu lieu pendant la séance, ils rendent ainsi difficile l'identification des enjeux cognitifs de la séance, ce qui rend possibles différentes interprétations du travail réalisé en classe par les élèves. Pour une partie d'entre eux, ils auront alors simplement « fait de la géographie », comme d'habitude. Le sens des activités réside alors exclusivement dans le cadre de la situation de classe qu'ils viennent de vivre.

2. La situation de « cours dialogué »

Jeu rapide de questions / réponses et discours omniprésent de l'enseignant, telles sont les principales caractéristiques des situations d'enseignement qui sont qualifiées de « cours dialogué ». C'est cette forme, très présente dans les pratiques d'enseignement de la géographie, que nous interrogeons dans la perspective de la construction d'un rapport second au monde par les élèves.

2.1 Une tension : concepts et notions / expérience et sens commun

Dans ces situations d'interactions orales l'enseignant sollicite fréquemment l'expérience familière des élèves. En effet, c'est bien souvent dans leur vie quotidienne qu'il les invite à aller chercher des éléments de réponses aux questions qu'il pose. Deux exemples tirés des enregistrements des séances de géographie, nous permettent d'appuyer nos propos.

Après avoir fait s'exprimer les élèves sur les climats en général, M. Fran, oriente les échanges sur le thème des climats en France.

M 63 : Alors sur la France, qu'est-ce que vous avez, qu'est-ce que vous entendez à la météo. Nicolas ?
E : Que dans le Sud il fait chaud.
M 64 : Dans le Sud, il fait, on entend ; c'est vrai dans le Sud
Es : Dans le Sud-Ouest et jusqu'au Sud-Est. Par exemple à Marseille
M 65 : S'il te plaît (*à un E*), il est en train de parler oh ! Dans le Sud il fait chaud, d'accord.
7.58 E : Dans le Nord il fait plus froid.
M 66 : Dans le Nord il fait plus froid
E : Il fait plus froid que dans le Sud.
M 67 : Chut chut. Oui.
E : Et au milieu, c'est le climat….entre les deux.

M 68 : Le climat entre les deux. Donc pour toi il y aurait une partie euh…chaude en bas, entre les deux tiède au milieu on va dire, hein, froid dans le Nord.
E : Euh. Extrait séance M. Fran.

Dans cet exemple le maître fait référence à une émission de télévision, la présentation de « la météo ». Il compte prendre appui sur ce que vont dire les élèves, mais ce faisant, il ne lève pas une confusion possible dans l'esprit des élèves entre la notion de climat, qui reste implicite, et la notion de « temps » qui est appréhendée dans les propos qui suivent uniquement en termes thermiques. Il fait chaud dans le Sud et il fait plus froid dans le Nord. Dans son intervention M68, l'enseignant reste sur le registre du sens commun, qui était celui des échanges précédents, et mobilise un vocabulaire qui n'est pas celui de la discipline : une partie chaude en bas, froide dans le nord et tiède entre les deux. Il risque alors de communiquer aux élèves une représentation très simpliste des.climats en France, et de renforcer l'idée de sens commun selon laquelle, en France, « on descend vers le sud » et « on monte vers le nord ».

Dans ce second exemple, M. Rom. vient de faire lire un texte, dans le manuel scolaire (Géographie, cycle 3, Hatier, 2001, p. 94), intitulé la mécanisation de l'agriculture, par une élève de la classe. Dans ce texte, les termes techniques, comme par exemple « engrais », sont nombreux.

M 256 : Merci stop. C'est quoi un engrais?
E : Engrais, euh.., c'est une petite graine
M 257 : Parce que vos mères parfois elles mettent des engrais dans les plantes ça sert à quoi?
E : C'est un produit, des fois….
M 258 : Chut! tu lèves la main Hissan
E : C'est un produit pour euh…
M 259 : Pour aider à pousser.
E : Pousser mieux (*suite inaudible*)
M 260 : Pour rendre le soleil plus…, plus riche?
E : Non c'est pour faire briller le sol
M 261 : Oui, non ça sert pas à faire briller le sol. Ca ça s'appelle du Mr Propre ou un truc comme cela.
Es : *Inaudibles*
M 262 : Ça y est… Alors les engrais ça aide les plantes à mieux pousser.
E : Mr Propre !
M 263 : Adje ! (*élève le ton*)
E : *S'assoit correctement*
M 264 : Ça sert à aider la plante,…des choses dont elle a besoin, des sels minéraux. Vous l'avez peut être étudié avec Mme Y., bientôt … ?
E : Non, bientôt qu'on a dit
M 265 : Ça donne de la nourriture plus efficace à la plante, des choses, ça amène des choses en plus à la plante dont elle a besoin pour grandir plus vite. Extrait séance M. Rom.

L'enseignant prend en compte la difficulté de compréhension que ces termes techniques peuvent représenter pour des élèves citadins. Pour s'assurer de la bonne compréhension de ceux-ci il interroge les élèves, et pour ce faire convoque leur supposée expérience familiale (M 257). Suivent alors des propos de sens commun. Dans cette classe difficile, ce recours au quotidien des élèves s'avère être périlleux pour l'enseignant qui doit multiplier les rappels à l'ordre. Son discours, qui vise à la compréhension du terme engrais par les élèves, est confus, imprécis. Alors qu'il aurait pu s'arrêter après l'intervention M 262, les interactions avec les élèves se poursuivent, pour arriver à une « définition » du terme d'engrais qui reste dans le registre familier.

Cette tension entre sens commun et ordre des concepts et notions, est également perceptible dans les échanges entre l'enseignant et les élèves, lorsque l'enseignant veut transmettre une notion aux élèves. Dans l'exemple suivant, Mme Har. veut arriver à énoncer des indicateurs permettant de distinguer pays riches / pays pauvres. Elle a notamment retenu la notion de « revenu par habitant » qui est un indicateur que l'on rencontre fréquemment à propos de ce contraste, mais qui relève d'un niveau d'abstraction élevé pour des élèves de CM2.

Dans un premier temps l'enseignante se saisit de la remarque d'une élève, qu'elle met en valeur par rapport aux autres échanges qui viennent de se dérouler.

33.52 E : En fait en France on dit que c'est riche je comprends mais aussi y a des gens qui sont pas riches.
M 187 : Ah écoutez ce que nous dit Morgane c'est intéressant
E : C'est le pays, mais les gens, c'est le pays qui est riche
M 188 : Alors Morgane, nous dit, la France on dit (*gestes*) c'est un pays riche mais…
E : Pas tout le monde. Extrait séance Mme Har.

Dans un second temps, à un moment précis dans le déroulement de la situation, elle anticipe sur l'idée de moyenne qu'elle a en tête. Les échanges qui suivent vont de son point de vue lui permettre, d'une part, d'aider cette élève à comprendre le problème qu'elle se pose, et, d'autre part, de « donner » aux élèves la notion de « revenu moyen ». Elle est « aidée » dans sa démarche par un élève qui propose le mot moyenne.

M 194 : Qu'est-ce qu'on fait, vous me dites la France OK c'est riche si on dit la France et si on rentre dedans, il y a des pauvres et des riches. Alors comment on fait pour dire, la France je la classe dans les pays riches, qu'est-ce qu'on fait ?
E : (*un autre*) Ben la moyenne.
M 195 : Ah, vas-y
E : Moyennement

M 196 : On fait une moyenne, c'est-à-dire qu'on prend
E : (*un autre*) La moyenne
M 197 : Par exemple, je ne sais pas, sur quoi on pourrait baser la moyenne ?
E : Sur 110
E : (*un autre*) Sur 100 français par exemple
M 198 : Oui mais qu'est-ce qu'on compare ? Pour établir, attendez, attendez, pour établir une moyenne qu'est-ce qu'on compare ?
E : Combien on gagne
M 199 : Combien on gagne. Alors je me dis je prends le salaire de combien.
Extrait séance Mme Har.

Suivent quelques échanges pour choisir les personnes dont on va prendre le salaire pour construire une situation dans laquelle le calcul de la moyenne serait nécessaire. Puis l'enseignante passe au troisième temps, les échanges à propos de la moyenne et de son calcul.

M 205 : Peu importe, on arrête. On a quatre salaires, vous m'avez dit je prends, chut, eh, on arrête là, on revient à nos moutons. On dit j'ai quatre salaires comment je fais alors, je les additionne tous et ensuite qu'est-ce que je fais ?
E : On fait la moyenne
M 206 : Alors pour faire la moyenne comment je fais ? J'ai pris mes quatre salaires, je les additionne, pour avoir la moyenne
E : On divise
M 207 : On divise, et on divise par
E : 4
M 208 : Et là, je vais avoir une somme, cette somme là, ça va être la moyenne et là je vais dire ah, si c'est une grosse somme, ah la moyenne est élevée, donc c'est un pays ?
Es : Riche
M 209 : Si la moyenne est très basse on va dire c'est un pays ?
Es : Pauvre. Extrait séance Mme Har.

Lorsque l'enseignante estime que les échanges ont assez duré, elle passe de l'exemple, (registre familier des élèves), à une forme de généralisation (M 208). Dans sa formulation, le mot somme, est alors ambigu ; il peut être compris comme le résultat de l'addition des salaires par les élèves, alors que pour l'enseignante il signifie une somme d'argent, qui est la moyenne des quatre salaires. Elle procède ensuite par une association, dans laquelle la dimension implicite est très importante, une moyenne faible (pour quel élément ?) est associée à pays pauvres et une moyenne élevée à pays riches. Les élèves en étant réduits à dire les mots « riches » et « pauvres ». Les échanges se terminent, par une sorte d'effet « baguette magique » (M 210), la notion est « donnée » aux élèves.

M 210 : Et ben voilà, et ben je vais vous amener le mot puisque vous m'avez dit on prend le salaire, ça s'appelle le revenu par habitant. Extrait séance Mme Har.

Alors que les échanges n'ont porté que sur la moyenne de quatre salaires, la notion de revenu n'est pas abordée, l'enseignante « donne » aux élèves la notion de « revenu

moyen ». Elle est parvenue à ses fins, en annonçant aux élèves qu'ils ont trouvé la notion attendue. Mais en procédant de cette façon, l'enseignante est passée à un niveau d'abstraction élevé, la marche à franchir par les élèves de l'exemple à la notion est très importante. Il n'est pas certain que tous aient suivi l'enseignante.

Les propos que tient Mme Har lors de l'entretien, nous permettent de mieux comprendre le choix de la « moyenne ». C'est dans le quotidien de la classe que prend sens la notion de moyenne. L'enseignante, pour aborder la notion complexe de « revenu moyen », mobilise une notion que les élèves savent manipuler. Elle veut s'appuyer comme elle le dit sur du « vécu ». Pour autant, les élèves en ont-ils compris la signification ? L'enseignante elle même n'en est pas certaine. De là à comprendre, à partir de l'exemple de la moyenne des salaires, la notion de « revenu moyen »et à l'appliquer pour caractériser la situation économique d'un pays (riches/pauvres), il y une distance très importante à franchir en termes d'abstraction.

> Alors la moyenne d'ailleurs, on connaît bien puisqu'ils font leur moyenne, c'est eux qui calculent leur moyenne quand on fait les évaluations, donc euh ils savent très bien que une bonne note et une moins bonne note, une mauvaise note peuvent arriver à une moyenne correcte, donc ils pratiquent la moyenne quand même, ils savent, ils divisent par le nombre de notes, enfin c'est du vécu hein, donc euh ben je reprends la même chose et on prend des exemples de revenus, après on prend Jacques Chirac, on prend la maîtresse et puis je sais plus qui on prend encore ! et bon ils savent très bien que la maîtresse elle gagne moins que Chirac, et ils ont bien compris qu'on faisait une moyenne, enfin j'espère. Extrait Mme Har.

Ces changements de registres, expérience familière, sens commun / notions et concepts ou le contraire, sont très fréquents dans les situations d'enseignement-apprentissage que nous avons analysées. C'est parfois dans une même intervention que l'enseignant mêle les deux registres. Quand le discours de l'enseignant se situe dans le sens commun, qu'il mobilise l'expérience familière des élèves, ceux-ci s'investissent dans la situation, ils participent. Mais les changements brutaux de registres risquent de ne pas leur permettre, au moins pour une partie d'entre eux, d'accéder au niveau d'abstraction où se situe alors l'enseignant. De telles pratiques fréquemment réitérées peuvent se révéler problématiques, pour certains élèves, dans la perspective de la construction d'un rapport second au monde.

A partir de l'analyse des entretiens, il est possible d'apporter des explications pour comprendre ce qui se joue dans les classes, dans la tension entre sens commun et concepts et notions.

Les enseignants accordent de l'importance au vocabulaire lié à la discipline. Mais ils ne font pas de ces concepts et notions de réel enjeux d'apprentissage. Ils ont plus comme souci de « donner » du vocabulaire aux élèves, de les familiariser avec par une fréquentation plus ou moins répétée, que d'aider l'élève à construire à son niveau ces concepts et notions.

Chercheur : les notions qu'on utilise en géographie sont compliquées pour des élèves de cycle 3?
Enseignante : Non je pense qu'on peut aller, on peut vraiment avoir quelque chose de très complet et déjà d'extrêmement riche en géographie au cycle 3
Chercheur : c'est important pour vous d'utiliser justement ce vocabulaire abstrait en géographie?
Enseignante : Ah oui, oui, il me semble important que ce vocabulaire soit donné dès le cycle 3 parce que au collège, il est balancé et euh souvent les enfants sont noyés parce qu'ils n'ont pas justement, ils se sont pas familiarisés avec, hein les enfants en difficulté, ce qui leur manque, c'est le vocabulaire et d'être familiarisé, de l'avoir entendu et de ne pas être incohérent par rapport à ce vocabulaire, ça me semble très important oui, j'ai un gros gros travail de vocabulaire dans toutes les matières, et beaucoup de répétitions. Extrait entretien Mme Sou.

Cette volonté de transmettre du vocabulaire aux élèves est présente dans l'ensemble des disciplines. Du point de vue de l'enseignant, il faut « enrichir » le vocabulaire des élèves et s'assurer de la maîtrise orthographique des mots nouveaux.

Chercheur : vous utilisez à quelques moments des notions comme agglomération, urbanisé, c'est important pour vous ce vocabulaire en géographie ?
Enseignante : Oh très important le vocabulaire, enrichir le vocabulaire de mes enfants c'est très très important, on s'aperçoit qu'ils ont un vocabulaire très pauvre, et donc dès qu'on peut enrichir ce vocabulaire, dès qu'on peut les obliger à utiliser ce vocabulaire, il faut surtout ne pas hésiter à le faire.
Chercheur : on voit que vous écrivez ces mots au tableau
Enseignante : L'orthographe, euh je leur dis on s'approprie un mot que lorsque on sait, on le connaît bien sûr, mais quand on sait l'écrire, donc on le mémorise encore mieux, donc savoir l'écrire, le mémoriser ensuite et l'utiliser. Extrait entretien Mme Jou.

Ces notions et concepts s'apparentent alors, pour les enseignants comme pour les élèves, à des connaissances, qu'il faut « donner » aux élèves et que ceux-ci doivent mémoriser. Dans des pratiques d'enseignement qui visent surtout la description, acquérir du vocabulaire, c'est avoir des mots pour dire…, c'est pouvoir en donner la définition. Ils ne sont pas appréhendés comme des outils intellectuels à construire, prenant place dans des raisonnements géographiques.

A l'origine de ce rapport problématique aux concepts et notions géographiques, se trouvent très probablement deux éléments. D'une part, la conception des processus

d’apprentissage qu’a l’enseignant, et, d’autre part, les difficultés qu’il peut avoir à s’approprier ces concepts.

En effet, la conception que l’enseignant a des processus d’apprentissage, peut le conduire à mettre en œuvre des pratiques d’enseignement qui favorisent peu la construction de concepts et de notions par les élèves. Ainsi, par exemple, Mme Sou. considère que c'est par la manipulation et la répétition que s’effectue l’acquisition du vocabulaire.

Chercheur : Vous attendez quoi de ce travail?
Enseignante : Là encore c’est une répétition qui va amener l’acquisition du vocabulaire, la manipulation du vocabulaire. Extrait entretien Mme Sou.

Manipuler du vocabulaire, répéter, sont certes des opérations qui contribuent à l’appropriation des notions et des concepts par les élèves ; mais si l’enseignant en reste à ce stade dans ses pratiques d’enseignement, on comprend alors qu’il n’y a pas de place pour une réflexion didactique liée à leurs spécificités et à leurs modalités de construction.

Les difficultés d’appropriation par l’enseignant des concepts et des notions géographiques ne sont pas sans conséquences sur leurs pratiques d’enseignement. Comme le dit M. Dej., ces derniers ne sont pas évidents pour l’enseignant généraliste.

Chercheur : Vous amenez vos élèves à parler de la notion de zone d’influence, vous dites à vos élèves que c’est compliqué, qu’est-ce qui rend cette notion compliquée ?
Enseignant : Ben parce qu’elle est pas, elle n’est pas évidente je pense, peut-être pour le géographe elle est évidente, mais pour… même pour l’enseignant elle ne l’est pas vraiment, donc pour les élèves elle l’est encore moins. Extrait entretien M. Dej.

Ces notions et concepts sont présents dans le programme de géographie. Ils participent d’une « évolution du niveau d’exigence concernant les habitudes cognitives et langagières » (Bautier, 2006, p. 111) attendue pour les élèves en fin d’école élémentaire. Toutefois, le programme de géographie de 2002, rédigé sous la forme d’une liste de thèmes d’enseignement, ne précise pas explicitement ces concepts, leur niveau de formulation, et d’acquisition, pour des élèves du cycle 3. Aussi, confrontés eux-mêmes à la difficile maîtrise des concepts et des notions géographiques, les enseignants envisagent peu les processus d’enseignement-apprentissage par lesquels les élèves pourraient s’approprier ceux-ci. Ils les rencontrent et les présentent aux élèves au gré des thèmes d’enseignement qu’ils abordent. Dans les propos que tient Mme Har. transparaît une certaine défiance vis à

vis de ces « termes savants ». Cette défiance peut conduire l'enseignant, au nom des difficultés des élèves, à préférer s'en tenir au sens commun, à en rester à « leurs termes ».

Chercheur : C'est des termes que vous aviez prévus à l'avance?
Enseignante : Je me suis adaptée à eux parce que y'a des choses, je les aurais pas dites comme ça mais comme eux, ils le disaient avec des mots qui correspondaient à ce que je voulais, ben pourquoi, je voulais pas non plus les enfermer dans des termes techniques savants.
Chercheur : Pour vous, c'est plus important d'avoir les termes du langage des élèves que des termes savants ?
Enseignante : En primaire je pense, parce que si on a un terme savant, est-ce qu'ils vont mettre quelque chose, une réalité derrière ? et si je leur amène une définition d'un terme savant, est-ce qu'ils l'auront senti, je crois qu'il faut déjà passer par leurs termes, y'a le collège, y'a le lycée pour mettre des termes savants à mon avis. Extrait entretien Mme Har.

Cette volonté de s'en tenir à un langage proche des élèves, est une forme d'adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves. A l'école élémentaire, selon cette enseignante, il faut rester proche du vocabulaire des élèves. Or, c'est en partie, par l'acquisition et la maîtrise d'un vocabulaire spécifique, qui se démarque du sens commun, que l'élève peut entrer dans la discipline scolaire et ainsi accéder au rapport au monde distancié qu'elle instaure. Comme l'écrit Chervel, une « discipline » c'est « une façon de discipliner l'esprit » (Chervel, 1988, p. 64). Repousser à plus tard, au collège et au lycée, l'acquisition et la maîtrise des termes « savants », c'est d'une certaine manière, rendre la construction d'un rapport second au monde plus difficile pour une partie des élèves en les maintenant dans le sens commun.

Parce que l'enseignant estime bien souvent que les concepts et notions géographiques sont difficiles d'accès pour les élèves, il s'appuie fortement, dans les interactions orales, sur l'expérience vécue de ceux-ci pour essayer de leur en faire découvrir la signification. Dans la classe, l'enseignant doit donc gérer une tension vive entre le registre des concepts et notions, et le sens commun, l'expérience familière des élèves. Pour faciliter les échanges, pour qu'un espace commun de communication puisse exister, l'enseignant se situe bien souvent, dans son discours, sur un registre lexical très proche de celui des élèves. Mais de ces échanges, l'enseignant doit construire un savoir commun. Aussi, lorsque l'enseignant se situe, dans son discours, du côté des savoirs à enseigner, il tient alors un discours d'un niveau d'abstraction qui est souvent très éloigné du « point bas » où se situaient les échanges. On peut dès lors penser, que ces changements brutaux de niveau d'abstraction, laissent une partie des élèves au niveau de leur expérience vécue, qui a bien souvent servi à l'enseignant pour « plaquer » un concept ou une notion.

Du point de vue des élèves, le risque est que ces concepts et notions géographiques, soient alors des « coquilles vides », des mots parmi d'autres, des mots plus ou moins compris par les élèves, des mots que l'on essaiera d'utiliser si l'enseignant le demande. Dans ce cas, le sens de ces mots réside alors essentiellement dans le cadre de la situation scolaire où ils ont été abordés, ils peuvent difficilement être utilisés en tant qu'outils intellectuels pour penser le monde.

2.2 Peu d'attention accordée à l'activité cognitive des élèves

Dans ce type de dispositif « cours dialogué », ce n'est pas la réponse d'un élève en particulier, en tant que trace de son activité intellectuelle, qui semble intéresser l'enseignant. Dans l'instant des échanges, nous avons montré que c'est plus en termes d'apport possible à l'avancée de sa démonstration que l'enseignant évalue les réponses des élèves. Ce constat qui se dégage des scripts des séances est conforté par l'analyse des entretiens post-séance. Invités à s'exprimer sur la réussite ou non de leur séance de géographie, les enseignants mettent bien souvent en avant, la participation des élèves à l'avancée de la transmission de connaissances. Susciter l'intérêt des élèves, obtenir leur participation aux échanges, semble donc bien être un des objectifs prioritaires des enseignants. A charge pour eux de savoir alors tirer partie de la dynamique ainsi créée, pour transmettre des connaissances.

Chercheur: Quel jugement vous portez sur cette séance ?
Enseignante : Moi sur ma séance, pour moi elle a fonctionné parce que les enfants se sont investis […]. Quand je vois que les enfants s'intéressent à ce qu'ils font, ils sont partants pour continuer, c'est que ça a marché. Extrait entretien Mme Sou.

Comme le dit Mme Har. de sa séance, l'essentiel est de pouvoir arriver à ses fins, dans un temps limité, à partir de ce que disent les élèves.

Ça a pas trop mal marché je vais dire, je suis à peu près arrivée à ce que je voulais sans trop de mal en une heure de temps, je vais pas vous dire que c'est parfait. Parce que bon, c'est vrai qu'on est parti d'une phase sauvage où il y a eu plein de choses qui ont fusé au tableau, et on est arrivé à les synthétiser en 5-6 points. Extrait entretien Mme Har.

L'utilisation du pronom indéfini « on » traduit l'idée d'une avancée collective vers les connaissances visées. L'élève en tant que tel, avec son propre cheminement, ses difficultés, n'est alors pas pris en compte.

Dans les neuf séances que nous avons analysé, comme l'exprime M. Fran., c'est donc la participation des élèves, et leurs comportements apparents, plus que les savoirs à acquérir, qui constituent les critères de la réussite ou non des séances, « le contenu réel de leur activité intellectuelle, parfois difficilement accessible, semble avoir moins d'importance que le fait de rester engagé dans une tâche » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 96).

Chercheur : Lorsque vous me dites « je me suis rendu compte que ça marchait mieux » c'est lors d'évaluations ou c'est la prise d'informations durant les séances ?
Enseignant : Les deux, peut-être que ce qui m'intéresse le plus, c'est pas tellement l'évaluation, c'est la prise d'informations pendant la séance, c'est-à-dire le dynamisme et l'implication, les enfants ont une question qu'ils posent pendant la séance. Extrait entretien M. Fran.

En privilégiant la dynamique de classe, pour évaluer la réussite ou non de leur séance, les enseignants marginalisent la question des savoirs disciplinaires à faire acquérir. Dans ces conditions, les neuf enseignants de notre échantillon estiment que leur séance s'est bien déroulée. Ils trouvent alors, probablement, dans cette impression « d'y arriver », des arguments pour valider leurs pratiques d'enseignement.

Une telle forme de travail scolaire, qui donne satisfaction aux enseignants, a, de notre point de vue, plusieurs conséquences quant à l'activité cognitive possible des élèves.

Tout d'abord, nous avons précédemment insisté sur la rapidité des interactions entre l'enseignant et les élèves. Si l'on ajoute à cette rapidité des échanges le fait que ce sont essentiellement des questions à caractère factuel, souvent très fermées, qui sont posées aux élèves, on ne peut alors que constater les faibles possibilités offertes aux élèves, notamment les moins rapides, pour raisonner en géographie. De plus, les dérives et ruptures qui se produisent fréquemment dans cette forme de travail peuvent contribuer à brouiller les enjeux cognitifs de la séance.

Ensuite, lors de ces phases d'interaction très rapides, l'enseignant n'entend que ce qu'il veut bien entendre. Il retient les propos qui vont dans le sens de son raisonnement. Cela contraint parfois l'enseignant, comme dans l'exemple suivant, à imposer le silence aux autres élèves, qui cherchent, eux aussi, à participer (M 36, M 37).

M 34 : Non mais attends Clément, laisse le parler il essaie, c'est intéressant. Climat tempéré c'est vrai que c'est très important. C'est un mot important, mais il faut le mettre au bon endroit le climat tempéré. Hein Bon. Vas-y

E : Le climat chaud qu'il y a par exemple aux Etats Unis parce qu'il y a la saison des cyclones et les ouragans, c'est des tempêtes tropicales
M 35 : Ah est-ce qu'il fait le même climat partout aux Etats Unis ?
Es : Non. Euh non. Comme au Mexique.
M 36 : Mais attendez. J'écoute Nicolas, et ça commence à être pénible là dis donc
E : Il y a dans certains Etats, c'est pas le même climat
M 37 : Ah, c'est peut-être pas exactement pareil partout aux Etats Unis
Es : Non,. En Floride, c'est très chaud, ça ressemble
4.22 **M 38 :** Oui
E : *inaudible*
4.28 **M 39 :** Oui, alors qu'est-ce que tu appelles tempéré ?
E : Tempéré, c'est une bonne température qui est ni trop froide ni trop chaude
M 40 : Alors pour toi tempéré, c'est une température alors toute l'année tiède, tranquille, douce.

Extrait séance M. Fran.

L'élève dont les propos intéressent l'enseignant se voit alors attribuer un temps de parole supplémentaire. Une relation individuelle s'instaure entre l'enseignant et cet élève. Plus que les autres, il a la possibilité de développer quelque peu ses propos. Dans ce contexte, les « erreurs » des élèves ne sont pas considérées du point de vue des apprentissages, de leur rôle dans les processus d'apprentissage, mais plus comme des obstacles au bon déroulement de la séance. Aussi, c'est bien souvent un non ou la parole donnée à un autre élève qui ponctue l'intervention de l'élève qui ne va pas dans le sens de ce qu'attend l'enseignant.

Enfin, la lecture du tableau (ci-dessous) présentant les synthèses des codages effectués dans la perspective du « processus de secondarisation » nous permet de constater que bien souvent dans ce travail oral l'enseignant, par ses modalités d'intervention, guide très fréquemment les élèves vers la réussite ou la réalisation de la tâche (Dimension D3 B). Une telle pratique, peut contribuer à donner aux élèves l'illusion qu'ils ont trouvé eux-mêmes la réponse ou qu'ils ont su réaliser la tâche.

Synthèse des codages « secondarisation »

	D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7		D8	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Mme Har.	2	26	2	1	2	73	2	2	19	1	0	0	0	0	0	8
Mme Jou.	11	42	0	18	2	90	2	14	6	0	0	0	0	0	0	1
Mme Liv.	0	5	0	1	5	132	5	18	0	0	0	0	0	0	0	1
Melle Mat.	1	14	0	13	3	98	17	2	5	0	0	0	0	0	1	8
Mme Sou.	0	14	8	11	16	81	2	5	6	0	0	0	0	0	4	3
Mr Dej.	0	15	1	1	0	72	1	11	13	0	0	0	0	0	0	0
Mr Fr.	0	24	0	14	13	64	5	12	8	12	0	0	0	0	5	8
Mr Rom.	0	22	2	19	0	20	11	14	15	8	0	0	0	0	1	13
Mr Thi.	1	39	0	31	6	91	7	6	3	9	0	0	0	0	0	26

Fréquemment, « parce qu'il faut avancer », les interventions de l'enseignant, visent à resserrer progressivement la tâche didactique à réaliser. Le discours de l'enseignant prend une forme en entonnoir, qui, de façon inéluctable, produit la réponse attendue.

L'exemple suivant est caractéristique de ces pratiques. A partir d'une carte qui figure dans le manuel scolaire, Mme Jou. fait décrire, sans utiliser ce terme, la répartition des principales villes en Europe. Elle montre aux élèves que les principales villes en Europe se situent sur « une diagonale » qui va de l'Angleterre à l'Italie.

M 166 : Alors en Allemagne, donc on a l'impression qu'en Europe on a des villes qui sont surtout groupées, on regarde, on a dit,, on a l'impression qu'on a des villes qui sont surtout groupées (*s'est placée près du planisphère*) comme sur une diagonale (*montre sur le planisphère*), une diagonale qui partirait d'Angleterre, le Royaume-Uni qui passerait par le nord de la France, l'Allemagne et qui irait en Italie.

Extrait séance Mme Jou.

Dans le flux des échanges, Mme Jou. décide de faire chercher, à l'oral et sans aucun support, des explications à cette « diagonale ». Pour des élèves de CM2, la tâche didactique ainsi prescrite est trop complexe, à ce moment de la séance il y a un sous-ajustement didactique.

M 173 : Mais cette diagonale qui traverse ces terres là, qu'est-ce qui a bien pu se passer ?
Es : (*lèvent la main*)
M 174 : Qu'est-ce qui a pu développer ces villes ? Oui Solenne.

Extrait séance Mme Jou.

Son intervention M 174, oriente les élèves vers la recherche de causes qui expliqueraient le développement des villes. Dans la mesure où elle n'obtient pas de réponses pertinentes, elle restreint la tâche et finit M187, par suggérer le mot attendu, en jouant de l'« effet Topaze ».

M 182 : Alors pourquoi les gens circulaient. Alors moi je vais dire pourquoi les gens, qu'est-ce qui amènent les gens à circuler comme ça du …(*gestes de diagonale*)
Es: La richesse. Les voitures
M 183 : Mais quelles richesses ?
E : Les monuments
M 184 : Les monuments tu crois qu'à cette époque
E : Non.
M 185 : Ce qui fait déplacer(*gestes de diagonale*)
Es : Les voitures. Ben les voitures. Les rois.
M 186 : Mais pour aller faire quoi ?
E : Ben pour aller chercher de la nourriture.
M 187 : Ah, et ben donc pour faire du co….
Es : Du commerce.

M 188 : Et ben voilà c'est parce que c'est une, on va dire c'est une (*gestes de diagonale*), sur cette bande
E : Route
M 189 : Une bande, une route très bien, il y a un chemin que prenaient les commerçants et donc forcément, les villes qui se trouvaient sur ce chemin, sur cette diagonale, et bien forcément ils s'arrêtaient et les villes se sont développées. D'accord ? Extrait séance Mme Jou.

D'un sous-ajustement didactique au moment où l'enseignant prescrit la tâche aux élèves, les interventions de l'enseignante, conduisent à un sur-ajustement didactique. La tâche initiale est très simplifiée au fil des interactions entre l'enseignante et les élèves. Les élèves n'ont plus qu'à compléter la suggestion de l'enseignante pour donner la bonne réponse « commerce ». Compte tenu de la forte orientation des élèves vers la réponse attendue, il n'est pas certain que tous fassent le lien entre la situation initiale : expliquer la répartition des villes et le mot commerce. Cela d'autant plus que c'est l'enseignante qui va faire, à la place des élèves, le raisonnement pour établir la relation causale entre le mot commerce prononcé par les élèves et le développement des villes (M 189).

Dans cette forme de pratique d'enseignement, la parole des élèves est certes fréquemment sollicitée, mais elle est aussi fortement contrainte par les interventions de l'enseignant et le peu d'espace que celui-ci accorde à l'activité cognitive des élèves. Aussi, la convocation de la parole des élèves dans ces phases d'interactions orales, apparaît plus comme un alibi que met à profit l'enseignant pour déployer son raisonnement, qu'une volonté affirmée de construire des savoirs à partir de ce que disent et pensent les élèves.

2.3 Avec qui dialogue l'enseignant ?

Dans ce dispositif « cours dialogué », tel qu'il est mis en œuvre par les enseignants de notre échantillon, les questions de l'enseignant sont le plus généralement adressées à un collectif : l'ensemble des élèves de la classe. L'observation des séances enregistrées montre que ce sont bien souvent les mêmes élèves qui répondent aux sollicitations de l'enseignant. Ceux qui partagent une forme de connivence avec l'enseignant, les plus aguerris à ce jeux de questions / réponses ; mais pendant qu'une minorité d'élèves participe à ces échanges, on peut s'interroger sur les activités des élèves qui ne participent pas.

Nous trouvons, dans les scripts des séances des traces qui révèlent que tous les élèves ne sont pas nécessairement en phase avec les interventions de l'enseignant. Ainsi, par exemple, dans l'extrait suivant, l'enseignant se rend compte de l'inattention de l'élève, il peut alors essayer de le faire revenir dans le fil des échanges (M 32).

M 30 : Voilà, la coupe d'Europe; on pourrait dire coupe d'Europe si c'est pour l'Europe, c'est pas la coupe du monde; ça va être la coupe d'Europe, bien. Donc ça c'est dans quel domaine?
Es : *Pas de réponses*
M 31 : La coupe d'Europe, on est dans quoi là?
E : Foot
M 32 : Geoffrey, tu écoutes un peu, t'es pas tout seul. on est dans quel domaine?
E : Le foot
M 33 : Le foot, oui, c'est-à-dire plus généralement encore?
Es : Le sport
M 34 : Le sport, d'accord. Alors ensuite c'est tout….? Je veux pas que ça dure trop longtemps mais que vous voyez un peu ce qu'il y a. Alors si on reprend mot par mot; si je vous dis des pays maintenant, vous allez me dire quoi maintenant?
E : La France ; le Brésil
M 35 : Ah non, Geoffrey, est-ce que tu peux être à ce que l'on fait. Ça y est maintenant on a enclenché sur sport football, il va me sortir le Brésil. Mais le Brésil pour vous est-ce que ça a un rapport avec ce que l'on fait là maintenant?
Es : Non
M 36 : Pourquoi?
Es : Parce que c'est pas dans l'Europe. Extrait séance M. Thi.

Alors que l'enseignant souhaite que les élèves nomment des pays de l'Europe, Geoffrey intervient pour proposer deux noms de pays, la France et le Brésil ; il est resté sur le football, il ne suit pas le rythme des interactions. Cette fois l'enseignant (M 35), l'invite à entrer dans la tâche collective. Dans cet exemple, parce que Geoffrey intervient, l'enseignant se rend compte du décrochage de cet élève. Mais qu'en est-il des élèves qui ne participent pas ?

Cette façon de mettre en œuvre le « cours dialogué » laisse penser que les enseignants sont plus préoccupés par l'avancée d'une « pensée collective » que par les activités intellectuelles de chacun des élèves de la classe. En témoigne l'usage très fréquent qu'ils font du pronom « on » pour impliquer dans le même ensemble l'enseignant et les élèves. Cette non prise en compte des différences entre élèves peut être renforcée lorsque l'enseignant considère qu'en géographie les problèmes de différenciation ne se posent pas

Quand on fait du français où là l'hétérogénéité à la limite demande des fois à adapter les exercices, mais en histoire géographie c'est…. d'ailleurs quand on fait de l'intégration d'élèves à l'école élémentaire on les envoie en mathématiques et en français dans leur niveau scolaire et on les envoie en histoire géographie dans leur classe d'âge, donc ça doit pas poser de problèmes. Si il ne peut pas écrire à la limite j'en ai un qui est incapable de copier un résumé, je lui demande de le copier 9 fois sur 10 il faut corriger tous les mots, ben je fais une photocopie d'une page d'un élève…donc je lui photocopie après parce qu'il n'arrive pas à copier mais parce qu'il ne veut pas, parce quand il fait des efforts il y arrive aussi. Donc c'est la solution pour avoir la trace. Autrement devant une carte j'ai aucun élève qui est incapable…, ils peuvent tous lire les pays… donc ça ne pose pas de problèmes dans ces matières là. Extrait entretien M. Thi.

Ainsi, la hiérarchisation des disciplines établie par les enseignants peut donc les conduire à ne pas prendre en compte d'éventuelles difficultés scolaires, que connaissent certains élèves, dans des disciplines jugées moins importantes ou plus faciles.

Dans ces phases de « cours dialogué » telles que nous avons pu les analyser, l'opacité autour des enjeux cognitifs, le jeu rapide de questions / réponses, le discours omniprésent de l'enseignant dans une logique magistro-centrée, l'orientation quasi permanente des élèves vers la réalisation de la tâche, souvent fournir les réponses attendues aux questions que pose le maître, sont autant d'éléments qui ne constituent pas un contexte favorable à la construction d'un rapport second au monde par tous les élèves. De plus, ces temps d'échanges collectifs laissent peu de place à l'activité cognitive individuelle des élèves, ce qui, au moins pour certains d'entre eux, peut faire obstacle à la construction « d'une posture cognitive seconde, qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire » (Bautier, 2006, p. 117).

Toutefois, il faut reconnaître que concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui accordent une large place à la parole des élèves pour élaborer des raisonnements et construire des savoirs s'avère être difficile pour des enseignants qui ne sont pas spécialistes de la discipline. En effet de telles situations, dans la classe, « placent l'enseignant dans une double insécurité, celle d'être aux prises avec de multiples propositions mais aussi celle de devoir en extraire ce qui est pertinent dans la discipline » (Badia & Le Bourgeois, 2008, p. 12). Dès lors, ce sont généralement chez des enseignants engagés dans des dispositifs de recherche (Badia & Le Bourgeois, 2008 ; Considère, 2000), que de telles pratiques peuvent exister.

3. L'utilisation des supports didactiques

Tous les enseignants mobilisent dans leur pratique d'enseignement en géographie, à des moments différents, un nombre plus ou moins important de supports didactiques. Des usages qu'ils en font, du statut qu'ils leur accordent, dépend pour les élèves la possibilité de construire un rapport second au monde.

3.1 La « simplicité des images »

Dans l'ensemble des neuf séances, les enseignants intègrent de façon privilégiée des supports didactiques de nature iconographique dans leurs pratiques d'enseignement. On

peut voir dans cette utilisation importante, la volonté des enseignants de prendre en compte les prescriptions officielles, « au cycle 3, l'élève consolide ses connaissances sur la diversité des espaces en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique, celle de la géographie, étude de l'organisation de l'espace par les sociétés, centrée à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p. 80). L'analyse des entretiens post-séance nous permet d'avancer un autre élément d'explication à ce recours important aux supports didactiques de nature iconographique.

Dans l'extrait suivant M. Rom. aborde, lors de l'entretien, la place des images dans sa séance sur l'agriculture française.

Enseignant: Là l'importance de l'image, elle est indéniable dans le sens où elle montre les choses très clairement, on voit comment on faisait avant, on voit comment on faisait après, comme on fait maintenant. Si j'avais lu un texte qui expliquait ça cela aurait été beaucoup moins parlant […] Quand on lit un texte on parle de « faux », on dit les gens fauchent, les gens sont penchés sur les herbes à faucher c'est un travail harassant et… là la photo… sans le vocabulaire, elle le montre. Donc automatiquement ça va être plus facile que si jamais on est obligé de passer par un texte ou on le lit, ça va être difficile parce qu'il faudra qu'ils aillent chercher des références qu'ils n'ont pas toujours au niveau lexical et… dans leurs représentations. Extrait entretien M. Rom.

Pour M. Rom., l'image est univoque, « elle montre » ce qu'il faut savoir. Elle parle d'elle-même. Il y a donc une sorte d'évidence. Il suffit de l'observer pour dire ce qui est ou était. L'utilisation des images est jugée beaucoup plus aisée que celle des textes. On retrouve de telles conceptions, dans le discours que tient Melle Mat.

Melle Mat., dans sa séance qui portait sur le contraste « pays riches/ pays pauvres », à mobilisé des cartes et des photographies. Lors de l'entretien, elle s'exprime sur l'utilisation de ces supports.

Chercheur : Vous avez dit les tableaux sont abstraits, la carte vous diriez quoi ?
Enseignante : C'est plus concret
Chercheur : Si vous l'aviez remplacé par un texte?
Enseignante : Ça n'aurait peut-être pas eu le même impact
Chercheur : Qu'est-ce qui vous fait dire ça?
Enseignante : Un texte c'est peut-être moins ludique on va dire, c'est peut-être moins attrayant que la carte. Parce que c'est peut-être moins difficile d'accès. […]
Chercheur : Vous utilisez souvent des images en géographie ?
Enseignante : Oui, assez régulièrement
Chercheur : Qu'est-ce qui fait que vous les utilisez ?
Enseignante : Parce que je trouve que ça parle vraiment aux enfants, enfin ils se rendent vraiment compte d'eux-mêmes, parce que par rapport au tableau, c'est vraiment abstrait, ou un graphique ou un diagramme, et là les photographies, ben les enfants, même ceux qui ont des difficultés dans la classe, enfin peuvent vraiment comprendre, comprendre en fait. Extrait entretien Melle Mat.

Pour Melle Mat. la carte, plus concrète que les graphiques ou les textes, est un support didactique « plus facile d'accès ». A cela elle ajoute un aspect attrayant, ludique, pour les élèves que n'auraient pas les textes. Tout comme la carte, la photographie est concrète, elle n'oppose pas, selon l'enseignante, de résistance aux élèves, même à ceux qui ont des difficultés. Alors que la construction d'un rapport second au monde suppose la valorisation, de la part de l'enseignant, de l'abstraction, ce type de propos traduit au contraire la forte valorisation du concret par l'enseignante.

La priorité donnée à l'usage de supports didactiques de nature iconographique, cartes et photographies, est donc justifiée par « ce que sont » les élèves, soit leur jeune âge, et/ou les difficultés, réelles ou supposées qu'ils ont notamment dans le domaine de la maîtrise de la langue. Dans ce contexte, et pour ne pas risquer d'entraver la dynamique de classe, les cartes, et les photographies sont considérées, du point de vue de l'enseignant, comme des solutions qui vont permettre une simplification de l'accès aux savoirs pour les élèves : « sans le vocabulaire, elle le montre». En quelque sorte, il suffit que les élèves regardent ces supports didactiques pour pouvoir réponde aux questions de l'enseignant.

L'usage fréquent que les enseignants font de ces supports didactiques de nature iconographique se fonde alors essentiellement sur une « croyance », largement partagée, celle de la simplicité des images. Les textes officiels, et des travaux en didactique de la géographie qui insistent sur la polysémie et la complexité des images ne sont pas pris en compte par les enseignants.

L'utilisation privilégiée de ce type de supports constitue, d'une certaine façon, une forme d'adaptation des pratiques d'enseignement aux élèves, pris dans leur ensemble. Elle participe d'une logique de simplification des tâches didactiques – sur-ajustement didactique – proposées aux élèves. Elle peut contribuer, du point de vue de l'enseignant, comme de celui des élèves, à créer une illusion, celle de la réussite de la séance. Pour l'enseignant, la séance est réussie, dans la mesure où les élèves ont bien répondu à ses sollicitations, pour les élèves, ils ont pu répondre aux sollicitations du maître, les enjeux cognitifs passent au second plan.

3.2 Tâches, rituels didactiques et malentendus

Nous avons présenté dans le chapitre précédent les types de tâches didactiques que les enseignants proposaient aux élèves à partir des différents supports didactiques mobilisés dans leurs pratiques d'enseignements. Ce sont ces tâches telles qu'on peut les décrire à partir des enregistrements vidéoscopiques et de ce qu'en disent les enseignants lors des entretiens que nous analysons maintenant. Quelques exemples tirés des enregistrements de séances vont nous servir pour augmenter notre propos.

A partir des supports didactiques, comme nous l'avons précédemment montré, l'enseignant attend des élèves qu'ils sachent prélever des informations, il vise également l'acquisition de savoir–faire. A un moment de sa séance sur les villes d'Europe, Mme Jou. utilise une carte dans le manuel scolaire.

M 131 : Bon on a besoin d'une carte. Alors vous sortez votre Multilivre
Es : (*sortent le livre*) p 163, 165, 164 ?
M 132 : 164, oui. On prend la page 164. On regarde le titre, on lit le titre
M 133 : Ça y est tout le monde a ouvert son livre ?
Es : (*parlent en sortant livre et tournent les pages*)
M 134: Eh eh, chut. Première chose quand on a une carte qu'est-ce….
E : On regarde la légende
M 135: Très bien Atif, je lis la légende, hein il s'agit pas de lancer comme ça des mots, je lis la légende. Alors est-ce que tout le monde a bien compris la légende ?
Es : Oui
M 136 : Alors on va poser des questions. Alors. Chut. Est-ce que tout le monde voit bien toutes ces grandes villes ?

Extrait séance Mme Jou.

Avec la lecture du titre (M 132), insister sur la lecture de la légende participe à la construction d'un savoir-faire en géographie. Il est nécessaire que les élèves comprennent les liens entre un titre, une légende et la carte pour accéder à une maîtrise du langage cartographique. Mais, lire la légende apparaît, dans notre exemple, comme une activité récurrente lorsque la maîtresse propose la lecture d'une carte aux élèves, c'est devenu une habitude de travail pour les élèves. Ainsi, elle n'a pas le temps d'achever sa phrase (M 134), qu'un élève dit « on regarde la légende ». S'acquitter de cette tâche, est un préalable. Une fois ce préalable accompli, « Alors on va poser des questions » (M136), l'enseignante passe à ce qu'elle semble considérer comme plus important.

Cette façon de procéder est à mettre en relation avec la conception que cette enseignante a de la géographie, « la géographie, c'est déjà la lecture d'une carte ».

Chercheur: Je vous propose de passer à un deuxième moment où il est question d'une carte. A ce moment là hein, qu'attendez-vous des élèves lorsque vous leur dites « on regarde le titre, on le lit », qu'est-ce qui vous fait insister sur la lecture de la légende?
Enseignante : La géographie c'est déjà la lecture d'une carte en classe hein, savoir vraiment repérer ce qu'on va dire, voir vraiment, se repérer hein grâce à une carte, l'utilisation d'une carte, quand on voyage, c'est beaucoup la carte routière, et là c'est la carte bon, la carte murale d'abord, et puis la carte du livre, savoir utiliser une carte. Extrait séance Mme Sou.

Les finalités que l'enseignante assigne à ce travail inscrivent le sens de l'activité, d'une part, dans le registre du travail immédiat dans la classe, « repérer ce qu'on va dire », et, d'autre part, dans le registre de l'utilité, du contexte familier, « utiliser la carte quand on part en voyage ». La compréhension du langage cartographique, son utilisation possible pour exprimer un raisonnement, ne sont pas évoquées par cette enseignante.

Lorsque Mme Sou. débute sa séance, elle demande aux élèves de préciser la nature des documents qui sont affichés au tableau. L'enseignante vise l'acquisition d'un savoir : identifier et nommer différents types de « documents ».

M 1 : Jessica
E : La Guadeloupe, la Martinique
M 2 : Alors ça tu reconnais les représentations qu'il y a sur les documents, mais de quels types de documents s'agit-il ?
E : Euh.
M 3 : Oui effectivement tu reconnais la Guadeloupe et la Martinique, on a déjà travaillé. Comment s'appellent ces documents ? Extrait séance Mme Sou.

Après quatre minutes d'échanges avec les élèves, fait un court bilan.

M 30 : Voilà, donc en géographie on utilise des photos, des cartes et des….
E : Des textes
M 31 : Textes. Voilà. On a donc tous les éléments, tous les types de documents. Très bien. On va donc travailler par groupe. Extrait séance Mme Sou.

Dans l'entretien, Me Sou. s'exprime sur sa façon de débuter sa séance.

Chercheur: Donc le premier moment, vous avez de nombreux documents affiché au tableau et vous demandez à un élève de quels types de document il s'agit ? Qu'est-ce qui fait que vous débutez votre séance de cette façon ?
Enseignante : Je débute toujours la séance avec du vocabulaire lié, énormément de vocabulaire lié à la matière, discipline, donc en géographie, on étudie toujours des documents et la nature de ces documents [..]. C'est systématique. Extrait entretien Mme Sou.

Cette pratique permet à l'enseignante de faire mobiliser par les élèves un vocabulaire, celui qui renvoie au type du support didactique. Le fait qu'elle débute toujours de cette façon ses séances en géographie, construit une habitude de travail chez les élèves, en géographie il faut dire la nature, le nom du document. C'est dans ce cas, comme dans l'exemple précédent, un préalable à toute autre activité (M 31). De tels types de tâches, dont la signification ne réside bien souvent que dans leur effectuation et sont, de ce fait, déconnectés des enjeux cognitifs, deviennent des rituels. L'enseignant les installe, les élèves s'en acquittent.

Tout au long d'une séance de géographie se succèdent différentes tâches didactiques. On pourrait s'attendre à ce qu'au moment où l'enseignant prescrit la tâche didactique à réaliser à partir du support didactique, il précise aux élèves les objectifs de ce travail. Or, à la lecture des scripts, on constate que tel n'est pas le cas. Aussi, bien souvent, autour de ces tâches et de leur réalisation, peuvent se construire des malentendus sociocognitifs.

Dans la séance de M. Dej, une des tâches prescrites consiste à compléter et à placer les vingt plus grandes agglomérations française dans un tableau en fonction, d'une part de leur population, et, d'autre part de leur appartenance à l'un des trois « grands ensembles régionaux » français.

M 72 : Donc maintenant je vais vous demander, ça va être plus compliqué, vous avez les trois zones (*prend son livre*) qui sont coloriées, il va falloir compléter le tableau (*1ère feuille distribuée précédemment*) avec les villes qui appartiennent à chacune des trois zones. Donc on va prendre les villes, vous avez le tableau (*2ième feuille distribuée, listes des villes françaises, avec population*), les villes qui sont supérieures à quelle population, regardez votre tableau (*1ère feuille*). On va prendre les villes qui sont supérieures à…
[…]
M 76 : 250 000 habitants. Alors pour vous aider, vous allez vous servir de votre carte, évidemment ici (*livre*) qui délimite trois zones, vous allez vous aider de la carte p.138 qui vous donne la localisation des villes, 138 et 139 d'ailleurs, d'accord ? Et ensuite donc il faut bien que vous repériez, les zones sur cette carte là (*montre la carte dans le livre*), que vous fassiez la comparaison entre les zones qui sont coloriées ici, là elles le sont pas les zones (*montre une carte du relief de la France où figure le nom de quelques villes et une carte de la répartition de la population française où figurent des villes*) il faut arriver à les repérer. Donc repérer les villes et les classer dans le tableau. On va faire un exemple. Extrait séance M. Dej.

Dans un souci de guider les élèves pour la réalisation d'une tâche qu'il estime difficile pour eux, il l'annonce aux élèves, M. Dej, donne plusieurs indications. Pour s'assurer de la bonne réussite d'une majorité d'élèves, il ajoute « on va faire un exemple » ce qui va grandement simplifier la tâche.

Alors que dans le cours de son action, M. Dej. insiste beaucoup sur la réalisation de la tâche, « compléter le tableau », que dans ses régulations il aide les élèves à réaliser l'exercice avec succès, le sens qu'il attribue à cette tâche lors de l'entretien est autre.

Chercheur : C'est le moment où vous donnez à vos élèves un tableau à compléter avec les villes à placer en fonction de leur population et par rapport à leur situation en France dans l'une des trois « zones d'influence ». Qu'est-ce qui fait que vous proposez cette activité à vos élèves à ce moment là de la séance ?
Enseignant : Alors euh cette activité elle me paraissait intéressante par rapport à l'analyse qui doit être faite, il y avait deux cartes plus le tableau des populations des villes, et donc il fallait faire un travail à chaque fois de synthèse entre ces trois documents pour arriver à placer suivant différents critères, les villes au bon endroit, donc ça me paraissait une activité, je vais dire assez complexe pour les enfants. […].
Placer les 20 villes c'était pas vraiment l'objectif non plus d'arriver à classer les 20, c'était surtout déjà de rentrer dans les deux documents, et ensuite d'arriver à en faire une synthèse, au moins sur quelques villes pour comprendre au moins ce qui était demandé et de faire ce travail d'analyse et de synthèse. Extrait entretien M. Dej.

Ainsi, pour cette tâche, M. Dej. a des objectifs assez précis quant aux savoirs et savoir-faire que les élèves doivent mobiliser. Mais il disqualifie en partie ce sur quoi il a insisté en classe. A ses yeux, ce qui était important, c'était plus les démarches intellectuelles que les élèves devaient mobiliser pour réaliser la tâche prescrite, et non le classement correct des vingt agglomérations dans le tableau. Or, comme il n'explicite pas ses objectifs, et dans la mesure où, dans ses propos en classe, il a mis l'accent sur la réalisation du tableau, il se peut que pour une partie des élèves, seule l'effectuation de la tâche « compléter le tableau » apparaisse importante.

Dans les séances de géographie les cartes servent essentiellement à localiser, à faire prélever des informations par les élèves, mais elles sont aussi présentes dans les pratiques des enseignants sous la forme de fonds de carte à compléter, distribués aux élèves. L'extrait ci-dessous témoigne d'une pratique fréquente.

M 475 : Alors maintenant et pour que ce soit un petit peu, un peu récréatif […] voici le dernier document que je vous donne et vous allez faire un petit travail à deux mais chacun le fait sur sa feuille. […] Vous avez une carte d'Europe, vous devez colorier les 15 pays de l'Union Européenne…D'accord ? Ça c'est la première chose. […].
M 476 : La deuxième partie sur le dictionnaire, vous cherchez les drapeaux des pays d'Europe et vous avez ici les drapeaux qui sont représentés. Donc vous les mettez en couleur, aux couleurs du pays.
M 479 : Une dernière consigne. C'est un travail que je veux soigné. Parce qu'il y en a, ils arrivent au CM2, ils savent toujours pas colorier. Surtout ne choisissez pas pour me colorier les 15 pays de l'Union Européenne une couleur sombre ou foncée qui nous empêcherait de voir après le texte qui est dedans. Je veux bien que vous utilisiez les feutres éventuellement, c'est pas ce que je préfère

pour les drapeaux, mais pour la carte moi je préfère et j'exige le crayon de couleur clair, de telle façon à ce qu'on voit à travers les villes qui sont écrites. Extrait séance M. Thi.

Dans cet extrait l'enseignant propose à ses élèves de « faire une carte ». On remarque que les enjeux en termes d'apprentissages géographiques sont brouillés par les consignes qu'il donne : ce doit être « récréatif » ; il ajoute un travail sur les drapeaux, insiste sur les consignes en termes de coloriage et souligne l'incapacité de certains élèves à bien « colorier ». Pourtant l'entretien met en évidence que le maître avait des objectifs en termes d'apprentissages en géographie.

Enseignant : L'objectif, c'était de la lecture de documents et la mise en relation des choses qui avaient sur la carte, parce que pour pouvoir la compléter il y avait la carte au milieu et autour il y avait donc les drapeaux et sur la carte je crois que les capitales étaient marquées mais pas les pays, donc il fallait mettre en lien différents éléments de la carte pour atteindre l'objectif qui était reconstituer les quinze pays de l'Union Européenne, à la limite ça c'était pour mémoriser on va dire, mémoriser concrètement par l'écrit, bon les drapeaux on s'en moque un peu.
Extrait entretien M. Thi.

L'analyse de ces deux extraits met en évidence une différence entre les messages explicites adressés aux élèves et les objectifs que le maître précise dans l'entretien - et seulement dans l'entretien. Quand l'enseignant insiste beaucoup lors de la séance sur la réalisation de la tâche, que ses régulations portent exclusivement sur l'orientation des élèves vers la réussite de la tâche, un malentendu risque de s'installer entre la signification que les élèves vont donner à la tâche et la signification que l'enseignant lui attribue. Ainsi, par exemple, aux yeux de certains élèves, le coloriage a pu être perçu comme essentiel, voire l'apprentissage des drapeaux, en témoigne la réponse d'un élève à propos de ses apprentissages en géographie: « J'ai appris les différents drapeaux du monde ».

Ces exemples mettent en évidence qu'au cours d'une séance de géographie, une « activité conjointe ne signifie pas significations partagées » (Bautier & Rochex, 2004). Ces malentendus « sociocognitifs » entre l'enseignant et les élèves, qui portent sur la signification à donner aux tâches didactiques prescrites par les enseignants, peuvent leurrer une partie des élèves quant aux objectifs réels qu'elles doivent permettre d'atteindre. Dès lors, on comprend mieux pourquoi dans les réponses faites par les élèves à la question « Qu'as-tu appris à faire en géographie depuis le CE2 ? Donne des exemples », des verbes qui renvoient à des actions, comme « faire », « dessiner », « colorier » ou des références à activités simples « décalquer une carte », « remplir une carte » soient aussi nombreux.

Dans ces conditions, pour une partie des élèves, comme en témoignent les résultats de l'enquête que nous avons réalisée, l'effectuation de tâches prend le pas sur la réflexion, la logique du faire prime sur celle du « pour quoi » faire ou du « quoi » apprendre. L'enjeu de la compréhension de la production et de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines, à partir de l'analyse de photographies paysagères et de cartes, tel que le prescrit le programme pour le cycle 3, échappe alors à la plupart des élèves.

3.3 Le rapport au réel

C'est à partir de l'exemple de l'utilisation d'une photographie paysagère par un enseignant, M. Rom., au cours de sa séance sur l'agriculture française, que nous abordons la question du rapport au réel. Dans sa séance, l'enseignant mobilise quatre photographies. Alors qu'il vient de procéder au rappel du contenu de la séance précédente, il annonce qu'il aborde le thème du jour à savoir l'agriculture. Le premier support proposé aux élèves est la photographie d'un paysage agricole qui figure dans le manuel scolaire.

M 118 : On regarde le document qui est à la page 93 (*note le numéro au tableau*)
E : Maître à la campagne, il y a des vergers?
M 119 : On va voir ça Fouad
Es : (*bavardent*). On a déjà vu.
M 120 : Page 93, c'est la photographie, on va la décrire. Ah, elle est grande la photo vous pouvez tous la voir.
Es : Maître, maître !
M 121 : Page 93, Houria !, et on se dépêche. On a pas avancé beaucoup
Es : *bavardent*
M 122 : Alors vous avez bien regardé, qu'est-ce qu'on voit (*insiste sur ce verbe*) sur cette photo? Anastasia ?
E : On voit des champs.

Extrait séance M. Rom

L'introduction de cette image à ce moment-là de la séance est comme une « fenêtre » que l'enseignant ouvre sur la réalité ; il invite alors les élèves à regarder : « qu'est-ce qu'on voit sur cette photo ». Cette décision que prend l'enseignant à ce moment de sa séance, est empreinte d'une approche très traditionnelle de la géographie, il débute le travail en géographie en « installant le décor ». Décor que les élèves vont devoir ensuite décrire : « la photographie, on va la décrire », consigne très fréquente en géographie qui appelle une activité élémentaire pour les élèves, la description.

En procédant de cette façon, et dans la mesure où l'ensemble du questionnement concerne ce qui se voit, l'enseignant amène les élèves à privilégier dans l'approche du paysage ce qui est, pour eux, directement visible, d'où leurs réponses très factuelles et

banales. La démarche est reprise pour les autres photographies que le maître utilise. « L'agriculture française » est un objet d'enseignement très abstrait pour les élèves, l'utilisation des photographies paysagères permet à l'enseignant de réduire la distance entre cet objet et les élèves.

Comme le dit Mme Har. lors de l'entretien, les supports didactiques : c'est lorsque la réalité n'est pas directement accessible qu'ils sont utiles en classe.

Chercheur : Vous ne proposez pas de support aux élèves pour faire ce travail, est-ce que vous faites toujours comme ça en géographie ou est-ce que c'était particulier?
Enseignante : Là c'était particulier parce que il me semblait qu'on en avait vraiment été super imprégnés euh, peut-être que l'année dernière, j'aurais donné des cartes ou d'autres choses mais là cette année, je pense qu'on avait tellement de concret à disposition que c'était pas la peine d'en rajouter, je voulais vraiment qu'ils ressortent un peu tout le passé qu'ils avaient emmagasinés.
Extrait entretien Mme Har.

Ainsi, pour cette enseignante, le témoignage de l'instituteur venu du Niger incarne à travers ses propos le concret, la réalité de la vie au Niger. Il suffit alors que les élèves se souviennent de ce qui a été dit pour que l'enseignante puisse mener un travail sur le contraste « pays riches /pays pauvres ».

Le fait que des enseignants puissent considérer, les images comme « simples », donnant à voir non pas une réalité mais « La réalité », qu'ils les intègrent alors dans leur pratique d'enseignement, en tant que « substitut du réel » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), n'est pas sans conséquence sur l'attention portée, par l'enseignant, aux éventuelles difficultés rencontrées par une partie des élèves à entrer dans les apprentissages.

Chercheur : Diriez-vous un petit peu comme pour les cartes qu'il y a le côté attrait, le côté concret quand vous utilisez des photographies ?
Enseignante : Voilà oui, tout le monde peut comprendre, chacun à sa manière mais tout le monde peut avoir accès aux informations à travers les photos quoi. Extrait entretien Melle Mat.

Le caractère polysémique de l'image, qui n'est pas pris en compte par l'enseignante, autorise, en fait, chaque élève à trouver à dire à partir d'une image. Il pourra donc s'il le souhaite participer aux échanges avec le maître. Ceci d'autant plus facilement que bien souvent la consigne donnée est très générale « Qu'est-ce qu'on voit ?».

Ces conceptions relatives à la simplicité des images sont à mettre en relation avec la conception que les enseignants peuvent avoir de la géographie. Ainsi, comme le dit M. Rom., la géographie c'est l'étude du réel.

> Alors la géographie, c'est aussi bien je pense que dans le 2nd degré qu'en primaire, c'est quelque chose qui est beaucoup plus proche parce que c'est l'étude du réel. C'est pas l'étude de quelque chose qui est loin, qui est passé. … Il suffit de regarder dehors et on peut, là on est dans le concret, on fait une étude de quelque chose de concret et puis de quelque chose là encore une qui les touche vraiment directement. Extrait entretien M. Rom.

Ce sont certes les propos d'un enseignant, mais ils s'inscrivent dans une conception largement partagée par les enseignants du premier degré selon laquelle, « le simple, le factuel, le concret sont les piliers de ce qui est pensé comme légitime pour la géographie à l'école primaire » (Audigier, 1999 b, p. 405).

Dans une photographie, l'analogie entre le « réel » et sa représentation « porte sur un si grand nombre de caractéristiques de la réalité traitée que nos sens tendent à substituer leur image de la représentation à celle du réel » (Lévy, 2004, p. 3). Pour l'enseignant, la photographie est transparente, il ne peut alors pas l'appréhender comme un construit social à interroger. Dans la pratique de classe, on demandera alors simplement aux élèves, d'identifier ce type de support. La photographie, livre alors un accès direct au monde, ce monde « concret » que l'on va pouvoir faire décrire aux élèves. Ainsi, quand l'enseignant ne peut, par exemple en raison du thème qu'il a choisi, convoquer directement l'expérience vécue des élèves, il trouve dans la photographie un moyen efficace à ses yeux de pallier cette absence.

Cette conception naïve, « d'un monde livré dans sa complétude et de façon transparente aux élèves, c'est-à-dire sans médiation » renforce donc l'hyper-réalisme de la géographie scolaire, dans laquelle « le discours, des manuels en premier lieu, n'est jamais posé comme un construit […], les photographies ne sont jamais données comme telles mais toujours comme des fragments du réel » (Clerc, 2002, p. 48). Dans la mesure où les manuels scolaires de géographie sont utilisés par les enseignants, entre autres comme « outils d'information et d'auto-formation sur les évolutions de la discipline » (Niclot, 2002, p. 11), il n'y a pas lieu d'être surpris que, dans les pratiques en classe, les photographies fassent l'objet du même traitement.

Cette assimilation des supports didactiques de nature iconographique, tout particulièrement des photographies, à la réalité, au concret, peut développer chez les élèves selon l'expression d'Olivier Orain (2000), un sentiment de « plain-pied au monde ». La photographie, qui ne fait pas l'objet d'une interrogation, est comme transparente. L'élève peut alors penser qu'il est en contact direct avec « La réalité » géographique. Il n'a plus qu'à dire ce qu'il voit pour satisfaire aux exigences de l'enseignant.

Dans une logique d'enseignement qui reste avant tout magistro-centrée, l'utilisation de supports didactiques est rarement l'occasion de conduire les élèves vers l'élaboration de savoirs conceptuels, et à une interrogation sur les savoirs. Les usages que font les enseignants de notre échantillon des supports didactiques, participent plus à la mise en scène du savoir et d'une certaine façon à une opération de « révélation » de ce dernier. Comme l'écrit F. Audigier, le savoir se présente alors, dans la classe pour l'enseignant et les élèves « comme un savoir établi, un « déjà-constitué » dans les livres et les documents de toutes sortes proposés aux élèves, un savoir qu'il faut mettre en scène pour que les élèves s'en approprient certains éléments » Audigier (1999 a, p. 54). Quand, dans la classe, la « mise en scène » prend le pas sur le savoir à construire, cela peut fortement brouiller, aux yeux de certains élèves, les enjeux cognitifs des séances de géographie, et mettre en péril la construction et l'acquisition d'un véritable raisonnement géographique par les élèves. On voit combien de telles pratiques, si elles sont récurrentes, peuvent faire obstacle à la construction d'un rapport distancié au monde par les élèves, lequel suppose la mise à distance de l'expérience première par le raisonnement.

Conclusion

La construction d'un rapport second au monde par les élèves requiert une priorité accordée par l'enseignant aux enjeux cognitifs caractéristiques des disciplines, et à l'explicitation de ces enjeux aux élèves. C'est à ces conditions que les élèves pourront entrer dans la Géographie, et que les pratiques d'enseignement dans cette discipline pourront contribuer à la construction d'un rapport second au monde par les élèves.

Or, tout indique que les enseignants de notre échantillon ne se sont appropriés que des « éléments de surface », la forme plus que le fond, de la discipline géographie qu'ils enseignent. Aussi, dans le quotidien de la classe, leurs pratiques d'enseignement en géographie relèvent alors plus d'une logique du « faire » que du « pour quoi faire ? ».

Logique qui se traduit notamment par une faible explicitation des enjeux cognitifs aux élèves, et une forte orientation de ces derniers vers la réussite et la réalisation de tâches didactiques au demeurant d'un niveau cognitif assez faible. Pour s'assurer de la réussite de leurs séances, les enseignants privilégient également la « participation » des élèves qui leur assure un moyen pour arriver à leurs fins, d'où le choix et l'usage de supports didactiques supposés rendre plus aisé l'accès aux savoirs par les élèves et la forte sollicitation de leur « vécu ».

Les neuf enseignants qui constituent notre échantillon s'investissent dans leur travail en vue de la réussite scolaire de leurs élèves. Mais, faute d'avoir pu construire au cours de leur parcours de formation universitaire et professionnel un rapport second aux disciplines à enseigner, d'avoir acquis une connaissance de la matière, ils s'en tiennent aux aspects les plus formels, à la prescription de tâches qui sollicitent des activités peu complexes chez les élèves, lorsqu'ils enseignent de la géographie. Autant d'éléments qui traduisent les nombreuses difficultés éprouvées par ces enseignants à concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser la construction d'un rapport second au monde par les élèves.

Chapitre 19 Variations

Les pratiques d'enseignement, lors d'une séance de géographie, constituent une activité réalisée par un professionnel en situation de travail. Elles sont autant de réponses pragmatiques d'un acteur, l'enseignant, aux nombreuses prescriptions et injonctions de toutes natures qui définissent sa tâche. Pour le chercheur, elles constituent autant de traces des possibles lorsqu'un enseignant « fait son métier ». Lors des entretiens post-séances, les neuf enseignants de notre échantillon confrontés à leurs pratiques d'enseignement, ont pu produire une activité sur leur activité. Cette activité adressée à un chercheur, révèle, à travers un discours, ce que chaque enseignant tient pour légitime et ce qu'il valorise dans le cadre de son exercice professionnel. On peut en effet penser que « ce qui ne se fait pas » dans le métier sera tu lors de l'entretien.

A partir des analyses réalisées des pratiques d'enseignement et du sens que ces neuf enseignants donnent à leurs pratiques lors des entretiens, nous proposons, dans ce chapitre, de contribuer à une caractérisation d'un genre professionnel qui serait celui de l'enseignant de l'école élémentaire. C'est à partir de ce genre professionnel que se construisent les styles, qui sont autant de variations individuelles sur cette partition commune.

1. Un genre professionnel : enseignant à l'école élémentaire

Les analyses des neuf séances de géographie et des entretiens, nous conduisent à présenter un genre professionnel structuré autour de deux traits principaux : d'une part, et c'est là le trait dominant, l'importance accordée par les enseignants à tout ce qui concourt à la « mise en activité » des élèves, à leur motivation et au maintien d'une dynamique de classe ; d'autre part, la difficile prise en compte des spécificités disciplinaires, au moins dans le cas de la géographie.

1.1 Gestion de classe, activité et motivation des élèves

Nous avons montré dans les chapitres précédents combien la gestion de la classe, dans sa double dimension, du maintien de l'ordre dans la classe, d'une part, et de la

préparation, de l'organisation du travail des élèves, d'autre part, s'était imposée comme une finalité de l'activité professionnelle des enseignants. A l'importance accordée à cette facette du métier, deux autres caractéristiques peuvent être associées. En effet, l'analyse des séances de géographie et des entretiens révèle le souci permanent des enseignants pour « l'activité » et la motivation des élèves.

La recherche de « l'activité » des élèves, comprise ici comme le contraire de la « passivité », occupe donc une place importante dans l'activité professionnelle de l'enseignant. Cette recherche de « l'activité » des élèves fait écho à des expressions du type « rendre l'élève actif », « l'élève acteur de la construction de ses connaissances ». En relation avec cette volonté de « mettre les élèves en activité », la motivation des élèves apparaît comme une autre préoccupation forte des enseignants. Aussi, les pratiques d'enseignement qui visent à obtenir cette « activité » et cette « motivation » des élèves traduisent l'influence auprès des enseignants d'une doxa pédagogique et du discours institutionnel, tous deux valorisant fortement les démarches actives, les apports personnels des élèves. Il faut voir également dans ces pratiques d'enseignement une forme d'adaptation des enseignants de l'école élémentaire à un public de plus en plus hétérogène, dont les rapports à l'école et au(x) savoir(s) sont sans cesse à construire et reconstruire (Lang, 2001; Maroy, 2006).

L'activité des élèves, aux yeux des enseignants, va de pair avec leur motivation, l'ensemble devant permettre aux élèves d'entrer dans la réalisation des tâches didactiques proposées. Les entretiens menés avec les neuf enseignants mettent en évidence l'importance que les enseignants accordent à ces comportements apparents des élèves pour évaluer la réussite de leur séance de géographie.

Dans l'enseignement d'une matière comme la géographie, cette volonté de « mise en activité » et de motivation des élèves, et donc la crainte de ne pas y parvenir, a, selon nous, plusieurs conséquences qui se traduisent dans les pratiques d'enseignement. Les enseignants vont plus facilement choisir (ou non) dans le programme, de traiter des thèmes qui « plaisent » aux élèves, ils leur accordent alors souvent un temps d'enseignement plus long. Ils vont rechercher et donc mobiliser dans leurs pratiques d'enseignement des supports didactiques qu'ils jugent attrayants ou d'un accès facile pour les élèves. Ce dont témoignent les deux extraits suivants.

Chercheur: En général, qu'attendez-vous de l'utilisation des documents en géographie ?
Enseignante : Le document géographique, enfin moi c'est comme ça que je le vois, c'est un document qui est assez attirant, assez ludique, je vois, souvent, je l'aborde par le coloriage, et c'est quelque chose qu'ils aiment bien, donc on aborde la géographie en CE2 par des types de documents, les types de codification de couleurs, les représentations etc, mais c'est quelque chose qui en général est très bien accueilli par les enfants, ils aiment bien justement parce que ce coloriage est une approche qui finalement est agréable pour eux. Extrait entretien Mme Sou.

Cette recherche des supports didactiques, souvent jugée fastidieuse par les enseignants, prend bien souvent le pas sur la réflexion quant au pourquoi de leur utilisation.

Chercheur: Vous avez vous-même cherché sur Internet ?
Enseignant : J'ai cherché sur Internet, j'ai collecté tous les documents que j'avais, j'ai regardé ce que je pouvais avoir comme information dessus, et ensuite j'ai sélectionné pour la séance, des documents qui seraient rapidement compris ou parlants pour les enfants. Extrait entretien M. Fran.

Dans bien des cas, ce sont les supports didactiques trouvés par l'enseignant qui vont alors déterminer le contenu de sa séance. Comme le dit par exemple, M. Fran., le travail consiste d'abord à chercher des supports didactiques qui se rapportent au thème qui doit être abordé. Travail qui peut s'avérer long et fastidieux, d'où la mobilisation des manuels scolaires, des fichiers, d'Internet, pour trouver le « bon » support didactique. Puis, dans les supports trouvés, à sélectionner ceux à partir desquels d'une part, il sera possible de « tirer » des informations, et, d'autre part ceux qui seront « faciles » voire « parlants » pour les élèves. Tout autant que dans la classe, lors de la préparation de la séance de géographie, la logique de l'action prime sur celle de la réflexion.

Ces considérations conduisent au développement et à la mise en œuvre par l'enseignant, dans une séance de géographie, de tout un « habillage » pédagogique dont la fonction est essentiellement de rendre possible, du point de vue de l'enseignant, la motivation et l'activité des élèves, d'une part, et, d'assurer ainsi le bon déroulement de la séance et sa réussite, d'autre part. Par la présence de cet « habillage », tous, l'enseignant comme les élèves, peuvent avoir l'impression de réussir à faire de la géographie. Cet « habillage » qui, dans le cadre de notre recherche, prend une coloration géographique, masque aux yeux de certains élèves les enjeux cognitifs des séances dans lesquelles ils se sont investis.

1.2 La difficile prise en compte des spécificités disciplinaires

Nous avons choisi pour notre recherche de privilégier une entrée didactique pour appréhender la professionnalité des enseignants de l'école élémentaire. A l'issue de l'analyse, force est de constater, que, dans leurs pratiques d'enseignement, les enseignants de notre échantillon ne sont pas fondamentalement centrés sur les savoirs et leurs spécificités disciplinaires.

La situation de polyvalence confronte les enseignants à une pluralité de disciplines à enseigner. Une centration de leur activité professionnelle, dans toutes les disciplines, sur les savoirs et leurs spécificités disciplinaires suppose de leur part une bonne connaissance des matières qu'ils doivent enseigner.

Les propos que tiennent les enseignants lors des entretiens mettent en évidence qu'ils n'ont pas une vision claire de ce que peut être aujourd'hui la géographie dans l'enseignement, de son objet, de ses méthodes, de son apport possible en termes d'apprentissage de modalités de raisonnement par les élèves. C'est, encore bien souvent aujourd'hui, une opposition entre une géographie physique et une géographie humaine qui organise leur conception de cette discipline, et ils assignent à l'enseignement de la géographie des finalités très générales : « comprendre les hommes », « connaître le monde ». Dans ce projet de « connaissance du monde » les savoirs ne sont pas interrogés, ils sont considérés comme « réalistes » : la géographie c'est du « concret ».

Cette prégnance du concret s'exprime à travers des pratiques d'enseignement qui cherchent à construire des savoirs géographiques en partant de l'expérience familière des élèves ou à défaut, en proposant des supports didactiques en tant que substitut du réel. Le travail de l'enseignant, en géographie, consiste alors à transmettre une somme de savoirs factuels sur les différents découpages du monde et des mots pour dire le monde.

Ces propos tenus par les enseignants sur la géographie lorsqu'ils sont confrontés à ce que disent les élèves de leurs apprentissages et à leurs pratiques d'enseignement, font écho aux résultats de recherches menées dans les années 1990 par F. Audigier. Ils traduisent la persistance, au-delà des évolutions du niveau de recrutement et de la formation, d'une image brouillée de la géographie parmi les enseignants de l'école élémentaire. C'est ce rapport à la géographie, cette image « brouillée » de la discipline, qui rend difficile l'identification par les enseignants, des enjeux cognitifs de son enseignement,

l'explicitation de ceux-ci aux élèves et la construction de véritables situations d'enseignement-apprentissage.

Alors que l'intégration de l'école élémentaire dans un continuum scolaire rend nécessaire une continuité dans la construction des apprentissages des élèves, nos résultats nous conduisent à penser qu'il n'y a pas eu au niveau collectif des enseignants du premier degré une réelle prise en compte de ce changement. Les enseignants continuent à enseigner une somme de connaissances plus qu'à initier chez les élèves des apprentissages liés aux spécificités des savoirs et savoir-faire disciplinaires auxquels ils seront confrontés dans l'enseignement secondaire.

Plus généralement, cette faible prise en compte de la dimension didactique dans les pratiques d'enseignement en géographie est à associer aux conceptions que les enseignants ont de leur métier d'enseignants polyvalents. On constate en effet, dans une enquête réalisée par le GRPPE (Baillat, 2003) que le principal argument avancé par les enseignants à propos des bénéfices estimés de la polyvalence est la possibilité de mettre en œuvre une « pédagogie globale », avec une insistance forte sur l'importance des compétences transversales. Quant au principal inconvénient ressenti par les enseignants, c'est la difficulté à maîtriser toutes les disciplines du programme. Dans ces conditions, on peut concevoir que dans leur pratiques d'enseignement, la dimension didactique soit minorée au profit des « apprentissages transversaux ». Le temps d'enseignement d'une discipline comme la géographie est alors plus support à la construction de compétences transversales : identifier la nature d'un support didactique, lire un « document » et tirer une information, savoir travailler en groupe, etc. que moment de construction de savoirs et savoir-faire spécifiques à la géographie.

Ainsi, le genre professionnel « enseignant à l'école élémentaire » présente deux traits majeurs. La place prépondérante de ce qui relève de la gestion de classe, l'instance forte sur la recherche de la motivation des élèves et de leur « mise en activité » et la construction d'apprentissages transversaux, une difficile prise en compte des apprentissages dans leurs spécificités disciplinaires. Dans la mesure où, « Le genre professionnel peut être présenté comme une sorte de préfabriqué, stock de " mises en actes " » (Clot & Faïta, 2000, p. 13), on comprend pourquoi les pratiques d'enseignement que nous avons analysées en géographie présentent des éléments de proximité d'un enseignant à l'autre :

- le poids des contraintes liées à la « gestion de classe » ;
- la part prépondérante de l'oral dans les séances de géographie ;
- des pratiques d'enseignement qui privilégient la logique d'exposition du savoir sur la logique de construction;
- l'utilisation de supports « identitaires » de la géographie : cartes, photographies;
- des tâches assignées aux élèves, d'un « bas niveau » cognitif : « situer », « nommer », « décrire ».

Le genre professionnel que nous cherchons à caractériser présente donc un double visage. Le maintien d'une forme traditionnelle d'enseignement à l'école primaire, qui dans le cas de l'enseignement de la géographie, se traduit par la permanence d'une logique magistro-centrée des pratiques d'enseignement, qui visent essentiellement à transmettre des contenus factuels. La prise en compte des enjeux cognitifs liés aux spécificités des savoirs et savoir-faire disciplinaires est faible. Des aspects nouveaux, des évolutions, qui se lisent dans la recherche constante de la motivation et la « mise en activité » des élèves et le souci permanent de la gestion de classe.

Tout se passe comme si la confrontation à un poste de travail qui a peu évolué au cours du temps, l'expérience professionnelle peu à peu acquise, conduisait à une très forte mise à distance de la formation quelles qu'en aient été les modalités et concourait au maintien d'une forme traditionnelle de professionnalité. La forme scolaire dominante depuis plus d'un siècle à l'école élémentaire oppose une résistance forte à des prescriptions et des formations qui ne parviennent à modifier le « métier » qu'à la marge. Une tension vive se crée alors entre les attentes de l'institution et de la société relatives à l'efficacité de l'enseignement à l'école élémentaire, attentes qui s'expriment à travers les prescriptions toujours plus nombreuses qui définissent la tâche des enseignants de l'école primaire, et la complexité du travail au quotidien. Le genre professionnel risque aujourd'hui d'être comme déstabilisé par des changements rapides.

2 Des styles

Si le genre professionnel est collectif, le style en constitue la mise en œuvre subjective. Dans les neuf cas, à partir desquels nous avons construit notre réflexion, les pratiques d'enseignement sont l'expression, dans des contextes professionnels très variés,

de styles professionnels singuliers. Le style professionnel, « c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Notre propos n'est pas ici de décrire neuf styles professionnels. Notre objectif est de présenter quelques variations qui seraient autant d'idéal-types de l'enseignant de l'école élémentaire.

Style 1 :

Dans cette première variation, repérable à partir des deux cas d'enseignants débutants, M. Rom et Melle Mat., les pratiques d'enseignement sont très influencées par un rapport de proximité qu'entretient l'enseignant débutant avec les prescriptions officielles qui définissent sa tâche. L'enseignant cherche à se tenir au plus près de « l'enseignant-type » du référentiel de compétences. Les Instructions Officielles sont connues et utilisées pour déterminer des programmations. Ainsi, cet enseignant cherche à mettre en œuvre dans toutes les disciplines des pratiques d'enseignement qui visent des apprentissages disciplinaires conformément aux différents programmes. L'enseignant s'inscrit alors dans une logique, difficile à tenir, de l'enseignant poly-spécialiste, mais exprime parfois des doutes quant à la pertinence des choix didactiques. Des éléments de la formation professionnelle initiale, par exemple des modalités d'organisation du travail des élèves, l'utilisation des supports didactiques, la formation universitaire, surtout les connaissances factuelles qu'elles apportent, sont mobilisées comme ressources pour concevoir et mettre en œuvre les séances de géographie.

L'influence du « modèle disciplinaire » en géographie est forte. Confronté à la nécessité de faire face à la pluralité des savoirs à enseigner, l'enseignant, reproduit un « modèle » de pratiques en géographie. Les pratiques d'enseignement sont très proches par la forme de celles que l'on peut observer, en géographie, dans le second degré.

Cette volonté d'exercer au mieux le métier d'enseignant polyvalent tel qu'il est défini dans les textes officiels, génère parfois une tension forte dans le quotidien de la classe, lorsque le contexte d'exercice très difficile oppose une vive résistance aux pratiques d'enseignement que souhaiterait mettre en œuvre l'enseignant débutant. Tel est le cas de M. Rom..

Avec quelques modifications, on retrouve ce style, dans les pratiques d'enseignement de M. Thi.. Cet enseignant, après plusieurs années passées à enseigner dans les cycles 1 et 2 de l'école primaire, a choisi d'enseigner au cycle 3. Il a certes une expérience professionnelle en termes de gestion des élèves mais se trouve dans la situation d'un débutant au cycle 3. On retrouve alors cette recherche d'une « conformité » par rapport aux prescriptions officielles. Dans son cas la formation est présente, mais à travers des souvenirs.

Si dans le premier style décrit, l'expérience professionnelle n'est pas ou peu présente pour organiser les pratiques d'enseignement, elle occupe une place prépondérante dans les trois styles suivants

Style 2 :

Dans ce style, repérable à partir du cas de M. Dej., le rapport aux savoirs disciplinaires, aux prescriptions officielles est très distendu. L'enseignant fait son métier. Il enseigne toutes les disciplines, mais dans des disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences, cela ne doit pas prendre trop de temps de préparation. Le choix des thèmes d'enseignement est tributaire de ceux d'un manuel unique utilisé par l'enseignant et les élèves. Ce style traduit une forme d'autonomie dans l'exercice du métier. L'expérience permet à l'enseignant de mettre en œuvre dans les différentes disciplines des pratiques d'enseignement qu'il a éprouvées de longue date. Rien ne vient justifier, à ses yeux, des changements dans les façons de faire en classe.

Style 3 :

Dans ce style, identifiable à partir des cas de Mme Har., Mme Jou. et Mme Liv. la recherche de la motivation des élèves, conduit à un modèle mixte. L'enseignant, au gré des opportunités, voyages de classe, correspondance scolaire, etc., organise son enseignement à partir de projets. Bien souvent, cela exprime également la volonté de donner un caractère concret à des enseignements jugés trop abstraits par les enseignants. L'extrait suivant est caractéristique des vertus, supposées par l'enseignant, d'une démarche d'apprentissage motivante pour les élèves, qui part du concret pour arriver à des notions abstraites ou qui rend concret ce qui a été appris (en termes de vocabulaire) en classe.

Chercheur: Vous utilisez la référence des voyageurs dans le passé, plus tard dans votre séance on retrouve ce thème du voyage, c'est important pour vous en géographie ?
Enseignante : C'est très très important, moi je sais que tous les ans, nous faisons en sorte de partir en classe de découverte et c'est là qu'on voit que les enfants retiennent les choses dans les voyages, ils retiennent beaucoup mieux, ils sont déjà beaucoup plus motivés pour apprendre, et donc le thème du voyage est très important, on apprend pas seulement en classe, on apprend beaucoup en voyageant […] C'est euh concrétiser un petit peu les mots hein, parce que vous parlez à un enfants d'une vallée, je vous assure que c'est très difficile de faire comprendre une vallée quand vous êtes devant le paysage une vallée, c'est la vallée de la Marne, les enfants comprennent mieux, c'est pour ça que nous sortons énormément au CM2, nous allons très souvent sur le terrain.

Extrait entretien Mme Jou.

Rien ne dit que les élèves identifient clairement les enjeux cognitifs dans ces démarches. Quand l'enseignant a épuisé les possibilités d'exploitation, en géographie, du projet, il conçoit et met en œuvre des séances d'enseignement de la géographie de facture plus classique, d'où le qualificatif de « modèle mixte ». Par exemple, Mme Liv. travaille à la réalisation d'une plaquette touristique à propos de la ville de Reims. Ce projet est lié à une opportunité qu'elle a de travailler avec un intervenant extérieur à propos de la ville de Reims. Mais on comprend, dans les propos qu'elle tient lors de l'entretien, qu'elle enseigne aussi de façon plus « classique ».

Chercheur : Parce que habituellement, vous procédez comment ?
Enseignante : Habituellement euh le découpage, l'école est ainsi faite que en CE2 on travaille la France, en CM1 l'Europe et le CM2 le monde, donc c'est un travail très différent à chaque fois. Alors je procède de la manière suivante : les élèves étudient des documents à partir de questions pendant que je fais une analyse orale de documents avec l'autre cours, et je fais une fois sur deux, c'est-à-dire je change une fois l'un fait l'écrit une fois l'autre l'oral, et quand ils ont répondu aux questions, à partir des documents et des réponses aux questions, on fait un résumé.

Extrait entretien Mme Liv.

Style 4 :

Dans ce style, ce sont toutes les pratiques d'enseignement dans les disciplines histoire, géographie et sciences qui sont organisées à partir de projets. Ce style est le produit d'une réflexion importante de la part de l'enseignante sur son métier, et la façon, selon elle, de permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages.

Chercheur : Cette façon de travailler, elle vient de vos réflexions personnelles?
Enseignante : Ouais, mais cette manière de fonctionner, disons, est comment dire, j'ai toujours beaucoup cru, sachant que par rapport à ce qui nous était enseigné au niveau de la formation avec des emplois du temps extrêmement rigides avec des choses comme ça, bon il faut savoir faire accepter aussi à l'institution, je parle par rapport à l'IUFM, notre manière de fonctionner, j'ai toujours ma ligne de travailler par projets et cette manière, je l'ai acquise par l'expérience en

maternelle, quand je suis rentrée dans l'enseignement, j'ai dit « tout sauf la maternelle », finalement je me suis retrouvée en maternelle et ça a été pour moi la révélation et vraiment le clou de ma formation, ça a été justement cette expérience que j'ai appliquée en élémentaire et quelque chose que je n'ai pas rencontré souvent chez mes collègues d'élémentaire parce que c'est une façon de travailler qui est très lourde, parce qu'on est sans arrêt en train de construire, tout le temps, tout le temps, tout le temps, on a bien sûr nos projets mais on travaille toujours, on saisit toujours ce que amènent les enfants en permanence donc ça demande un travail permanent et travailler des fois aussi dans l'urgence. Extrait entretien Mme Sou.

Ce travail de réflexion, s'est construit, en quelque sorte en réaction à un modèle d'enseignement pour le cycle 3 reçu et vécu en formation, auquel cette enseignante n'adhère pas. Elle revendique une liberté par rapport à l'institution.

Dans ce style, les liens entre disciplines sont forts et la dimension transversale des apprentissages importante.

Enseignante : C'est très lourd à travailler, c'est fatiguant mais c'est extrêmement porteur pour les enfants, et je trouve qu'au final, j'en ai des échos du collège, c'est que justement ils sont surpris que les élèves qui arrivent de G……., font des liens sans arrêt, c'est-à-dire qu'ils relient et ils posent des questions justement pour pouvoir relier systématiquement.
Extrait entretien Mme Sou.

A partir des projets, l'enseignante cherche à aborder tous les points du programme, au cours des trois années du cycle 3.

Chercheur: Quand vous dites vous bouclez ce qui est dans les programmes ?
Enseignante : Oui c'est ça, les grands objectifs de nos programmes, mais tous les ans, c'est fait à travers des situations différentes et c'est lié à l'ensemble du fonctionnement du projet de la classe. Je ne fais jamais entre guillemets deux fois la même chose, j'aborde toujours en fonction des situations du moment, ça peut être l'actualité, c'est un livre pour étudier, là ça a été aussi un travail d'écriture, je veux dire que tout est lié, ça va être l'évocation d'un musicien, on va relier systématiquement à la géographie, toutes les matières d'éveil je les relie.
Extrait entretien Mme Sou.

Et les apprentissages des élèves sont évalués dans chaque discipline :

Chercheur : Lorsque vous faites évaluations, vous évaluez le projet dans son ensemble ou vous évaluez dans les disciplines
Enseignante : Ah ben ils ont, dans les disciplines ça va être l'utilisation du vocabulaire, ça va être très géographique, je vais leur proposer une carte, je vais leur demander de la codifier, non, avec des objectifs très disciplinaires oui, oui, ça n'empêche pas. Extrait entretien Mme Sou.

Toutefois, à travers les propos que tient l'enseignante sur sa façon d'enseigner la géographie, on peut penser que la spécificité des savoirs et savoir-faire disciplinaires est peu prise en compte.

Chercheur: Vous ne faites pas de la géographie pour faire de la géographie?
Enseignante : Ah non pas du tout, je fais de la géographie dans le contexte d'une culture générale de l'enfant et toujours par rapport au vécu qu'on a dans la classe ou du vécu de l'enfant qui va ramener une information, qui va ramener, ah ben j'ai été passer mes vacances là, ah bon, je lui demande « est-ce que tu peux nous dire… », toujours faire des liens avec ce qu'ils vivent.

Extrait entretien Mme Sou.

Ce style n'est pas sans rappeler les réflexions et la recherche en didactique de l'histoire et de la géographie, menées dans le cadre de ce que l'on a désigné comme « l'Eveil ». Il est à noter que cette enseignante, bien que n'ayant pas connu cette période en formation ou en tant qu'enseignante, en utilise malgré tout le nom pour désigner les disciplines histoire, géographie et sciences. Elle met en œuvre pour ces trois disciplines, la même « pédagogie du projet ».

Conclusion

Entre les prescriptions officielles et officieuses qui définissent la tâche des enseignants de l'école élémentaire, et les contextes professionnels dans lesquels les enseignants travaillent au quotidien, s'est développé historiquement un genre professionnel. Ce genre « enseignant à l'école élémentaire » est situé très en amont des apprentissages disciplinaires. Le plus important est la gestion de classe, l'activité des élèves, leur motivation, voire les apprentissages transversaux. Ce genre professionnel conduit à des pratiques d'enseignement beaucoup plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève.

C'est sur ce genre professionnel, que se construisent des styles professionnels qui doivent alors beaucoup aux personnalités de chacun des acteurs et aux contextes professionnels locaux.

Conclusion générale

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait de la transmission-appropriation des savoirs scolaires une dimension majeure de l'exercice du métier d'enseignant à l'école primaire. En fondant notre réflexion, d'une part, sur la didactique de la géographie, et, d'autre part, sur les apports de la sociologie de l'éducation, nous avons posé comme hypothèse de recherche que, de la nature des rapports aux savoirs, notamment disciplinaires, construits par les enseignants dans le cadre de la polyvalence, dépendait leur capacité à favoriser ou non la construction d'un rapport second au monde chez les élèves. Nous pensions qu'avoir suivi une formation universitaire, notamment en géographie, pouvait alors être un facteur qui différenciait les enseignants de ce point de vue.

Dans le quotidien de leur classe, avec leurs élèves, les neuf enseignants « ordinaires » de notre échantillon construisent de la géographie. Ils enseignent des objets pouvant être référés à la géographie à enseigner. Toutefois, nous n'avons pas identifié, parmi eux, des enseignants qui auraient réfléchi, (et mis en pratique), aux questions spécifiques de l'enseignement de la géographie. La dimension didactique est peu présente dans leur pratique d'enseignement.

La géographie est présente dans leur classe. Cette géographie enseignée, expression de la rencontre dans l'espace de la classe, des prescriptions officielles et officieuses, des conceptions d'un enseignant, des difficultés à être « performant » dans toutes les disciplines, et des interactions avec les élèves, est une géographie très « composite », à distance de la cohérence épistémologique affichée dans les discours sur la géographie à enseigner.

Sur la forme, d'une classe à l'autre, cette géographie enseignée présente des similitudes : importance de la gestion de classe, présence de nombreux supports didactiques (tout particulièrement des cartes et des photographies paysagères), prépondérance des temps d'interaction à l'oral entre l'enseignant et les élèves. Ces similitudes constituent l'« habillage » disciplinaire, dans notre cas géographique, d'un temps d'enseignement. « Habillage géographique » qui fait qu'un observateur non spécialiste peut reconnaître cette discipline scolaire. « Habillage géographique » qui traduit, malgré leur polyvalence, une certaine familiarité des enseignants de l'école

primaire avec le « modèle disciplinaire » en géographie. Toutefois, sur le fond, l'objet de la géographie scolaire, pourtant explicite dans le programme de février 2002, n'est pas présent dans la géographie enseignée, qui semble même l'ignorer.

Ainsi, dans les neuf séances analysées, contrairement à ce que nous avions envisagé, il s'avère que l'on ne repère pas de différences, en termes didactiques, qui puissent être mises en relation avec le fait d'avoir suivi ou non une formation universitaire en géographie. Tout au plus, et sans que cela soit négligeable en début de carrière, avoir une formation universitaire donne à l'enseignant de la confiance (« on a les connaissances »). Cela donne un sentiment de « compétence ». Bien souvent, les enseignants qui ont refusé de participer à notre recherche ont mis en avant leur incompétence dans cette discipline, liée à des problèmes de connaissances en géographie. Dans une logique d'enseignement qui reste avant tout très transmissive, et dans le contexte de la polyvalence, « avoir les connaissances en…. », fait aussi gagner du temps au moment de la préparation de la séance, mais cela ne se traduit pas par une réflexion plus longue sur les processus spécifiques de transmission-appropriation de ces dernières. Le temps gagné est alors bien souvent consacré aux matières « plus importantes » le français et les mathématiques.

Cette géographie enseignée traduit donc les difficultés d'enseignants généralistes à enseigner une discipline dont ils ne connaissent pas précisement de l'objet, des démarches et des finalités. Elle est le produit d'une percolation lente entre les évolutions scientifiques d'une discipline, les changements de programmes et l'activité professionnelle d'enseignants troublés par tous ces bouleversements et soumis à de très nombreuses injonctions professionnelles. Elle est, enfin, le résultat des rapports différenciés que les enseignants généralistes établissent avec les différentes disciplines à enseigner. Ces temps d'enseignement de la géographie, sans doute comme ceux d'autres disciplines, sont des temps au cours desquels, les enseignants se dégagent plus des prescriptions officielles qu'ils ne le font dans des matières « fondamentales ». Ils laissent alors plus de place, dans les choix, à leurs goûts personnels, à ceux supposés des élèves, au plaisir comme par exemple celui des « échanges » avec les élèves. L'enseignement de la géographie constitue alors un temps de « libertés professionnelles », un temps scolaire « mou » par opposition à des temps scolaires « durs » comme celui de l'enseignement des matières « fondamentales », comme si l'enseignant avait le sentiment d'une responsabilité professionnelle moindre vis à vis de l'enseignement d'une discipline comme la géographie.

Les neuf enseignants de notre échantillon sont soucieux des apprentissages que peuvent réaliser leurs élèves. Malgré tout, nos analyses nous conduisent à penser qu'ils sont peu positionnés sur les apprentissages dans leur dimension disciplinaire spécifique. Or, la construction d'un rapport second au monde par les élèves, nécessite de la part des enseignants une attention forte aux enjeux cognitifs caractéristiques des disciplines à enseigner, et à l'explicitation de ceux-ci aux élèves.

Dans les séances que nous avons analysées, tout indique que les enseignants ne se sont appropriés que des « éléments de surface », l'« habillage disciplinaire », la forme plus que le fond, de la discipline géographie qu'ils enseignent. Dans ces conditions, il leur est difficile de donner de la cohérence à leur enseignement, de passer d'une succession de situations de travail « locales » au niveau « global » de la discipline (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). La maîtrise de cette discipline, la connaissance de cette matière (dans le sens défini par Shulman) est relativement faible. Soucieux du bon déroulement de leur séance, de la réussite (peut-être seulement apparente ?) de leurs élèves, les neuf enseignants ont des pratiques d'enseignement de la géographie qui relèvent plus de la logique de la réalisation, « le faire », que de la logique de la compréhension, « pour quoi faire ? ». Priorité qui s'accompagne d'une faible explicitation des enjeux cognitifs aux élèves et d'une forte orientation de ceux-ci vers la réalisation et la réussite de tâches didactiques bien souvent d'un niveau cognitif assez faible. La même volonté de faire réussir les élèves, conduit les neuf enseignants à simplifier, au nom de difficultés réelles ou supposées de leurs élèves, la confrontation de ces derniers aux savoirs géographiques. Cela passe alors par une forte sollicitation de l'expérience familière des élèves, l'usage de supports iconographiques supposés « plus faciles » et une attention faible portée à la construction des notions et concepts géographiques par les élèves.

Faute d'avoir pu construire, au cours de leur parcours de formation universitaire et/ou professionnelle, un rapport second aux différentes disciplines à enseigner, d'avoir acquis une connaissance des matières, dans le cadre de la polyvalence, les enseignants de notre échantillon s'en tiennent aux aspects les plus formels, à la prescription de tâches didactiques qui sollicitent des activités peu complexes chez les élèves, quand ils enseignent la géographie. L'absence d'une maîtrise didactique de cette discipline, le statut que les enseignants accordent à la géographie scolaire, temps scolaire « mou », la confrontation à

des contextes professionnels complexes et mouvants, rendent donc difficiles la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser la construction d'un rapport second au monde chez les élèves.

Ces pratiques d'enseignement qui ne favorisent pas l'entrée des élèves dans les disciplines scolaires pourraient bien être, en partie, à l'origine des difficultés que rencontrent certains élèves au moment de l'entrée dans le second degré. On peut en effet penser, qu'entre le CM2 et la classe de 6e, une clé des difficultés que rencontrent les élèves ne serait pas de s'adapter à une pluralité d'enseignant, mais qu'il leur serait difficile de quitter le stade d'un rapport premier au monde très prégnant à l'école primaire.

Dans l'ensemble des recherches qui portent aujourd'hui sur la professionnalité enseignante, l'approche de l'exercice du métier d'enseignant dans le cadre de l'analyse du travail, en mobilisant les notions d'activité, de genre, de style, peut constituer un apport très pertinent. Nous pensons qu'en prenant en compte l'acteur, le sens qu'il donne à sa pratique, en analysant les situations de travail dans leur complexité, cette approche, d'une part, limite les risques d'un regard normatif, pensé en termes d'écarts entre le travail prescrit et le travail réalisé, porté sur l'exercice professionnel des enseignants, et, d'autre part, s'inscrit dans une démarche de recherche qui vise la caractérisation et la compréhension de la professionnalité enseignante.

La méthodologie que nous avons élaborée pour notre recherche, en cohérence avec ce cadre théorique, combine des enregistrements vidéoscopiques et des entretiens post-séance. Elle est certes difficile à mettre en œuvre et très coûteuse en temps ; mais, en nous gardant de l'illusion d'avoir pu accéder aux « pratiques d'enseignement réelles », nous pensons avoir pu approcher « l'activité réelle » des enseignants et ainsi en inférer des éléments caractéristiques de leur professionnalité.

Ces éléments, associés à la double perspective (didactique et sociologie de l'éducation) adoptée nous ont donné la possibilité de mieux cerner la professionnalité enseignante dans le premier degré de l'enseignement. Au-delà des parcours de formation individuels, universitaire et professionnel, la confrontation de l'enseignant aux mondes de l'école primaire, entre les prescriptions officielles et officieuses qui définissent la tâche des enseignants de l'école élémentaire, et les contextes professionnels dans lesquels les enseignants travaillent au quotidien, s'est développée historiquement une professionnalité enseignante située très en amont des apprentissages disciplinaires. Une professionnalité enseignante dans laquelle, le plus important est la gestion de classe, l'activité des élèves,

leur motivation, voire les « apprentissages transversaux ». Professionnalité enseignante qui conduit à des pratiques d'enseignement beaucoup plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, et favorise donc peu l'acquisition d'un rapport second au monde chez les élèves.

Ces résultats et analyses se fondent sur une recherche limitée menée dans une discipline scolaire, la géographie, ils nécessitent d'être complétés par des analyses du même type menées dans d'autres disciplines et en particulier dans des disciplines dites « fondamentales », dans des contextes nationaux différents, cela afin de compléter cette réflexion relative à la professionnalité enseignante à l'école primaire.

Enfin, cette professionnalité enseignante, telle que nous avons pu la décrire et la caractériser, suscite de nouvelles interrogations. Deux perspectives de recherche semblent pouvoir être dégagées. Une première perspective s'inscrit dans les problématiques de recherche qui portent sur les apprentissages des élèves. Notre recherche a mis l'accent, dans les situations de classe, sur l'enseignant ; nous avons analysé des pratiques d'enseignement qui sont autant de possibilités offertes ou non aux élèves de construire un rapport second au monde. Nous pensons qu'une recherche qui prendrait comme objet l'analyse des effets des pratiques d'enseignement sur l'activité des élèves, nous permettrait de mieux comprendre les processus par lesquels ces dernières favorisent ou non l'appropriation des savoirs scolaires dans les différentes disciplines présentes à l'école primaire.

La seconde perspective naît des interrogations que cette professionnalité enseignante suscite du point de vue de la formation des enseignants. Elle témoigne, en effet, d'une part de la faible prise en compte des processus spécifique à la transmission-appropriation des savoirs disciplinaires, et, d'autre part, de la forte prégnance de l'expérience professionnelle par rapport à tout ce qui est jugé « trop théorique » par les enseignants, ainsi que de l'apprentissage du métier sur « le terrain » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008), dans le processus de construction et d'évolution de la professionnalité enseignante. L'évolution actuelle de la formation des enseignants, notamment son universitarisation, conduit à s'interroger, dans ce cadre, sur les dispositifs et les modalités de formation les plus appropriés à l'acquisition par les futurs enseignants de l'école primaire d'une maîtrise didactique des disciplines à enseigner.

Bibliographie

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.28-40). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, 5-16, [en ligne]. Accès :
http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf

Arnoux, M. (2002). La distribution du temps scolaire. In P. Bressoux, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives. (pp.109-124), [en ligne]. Accès : edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.

Astolfi, J.-P. (dir.), (2003). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF éditeur.

Attali, A. & Bressoux, P. (2002*). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés.* Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, [en ligne]. Accès : http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HCCE.pdf

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: didactique des disciplines, Université Paris VII.

Audigier, F. (1995 a). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 15, 61-89.

Audigier, F. (dir.), (1995 b). *Construction de l'espace géographique*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Audigier, F. (1997 a). Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25, 9-21.

Audigier, F. (1997 b). La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant. In R., Knafou, (dir.). *L'état de la géographie*. (pp. 75-79). Paris : Editions Belin.

Audigier, F. (1999 a). Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. *Perspectives documentaires en éducation*, 46-47, 49-55.

Audigier, F. (1999 b). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances. *Cahiers de Géographie du Québec*, 120, 395-412.

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon, (Eds), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Paris-Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives, pp.103-122.

Audigier, F. & Haeberli, P. (2004). Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté. *Colloque Journée d'études didactiques de l'histoire et de la géographie de l'IUFM de Caen*. Actes sur CD-Rom.

Audigier F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Badia, D. & Le Bourgeois, R. (2008). Analyse de pratiques langagières en classe d'histoire à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 25, 5-16.

Baillat, G. (dir.), (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

Baillat, G. (dir.), (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré.* Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

Baillat, G. & Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et Formation*, 40, 95-120.

Baillat, G. & Niclot, D. (2001). L'histoire et la géographie à l'école primaire. Une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement ? In G. Baillat, (dir.), *Enquête sur la polyvalence des maîtres du premier degré.* Rapport de recherche. (pp. 81-85). Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

Bailly, A. & Ferras, R. (1997). *Eléments d'épistémologie de la géographie*. Paris : Armand Colin.

Baldner, J.-M. (dir.), (1998). *Livre du maître*. Paris : Bordas.

Baldner, J.-M., Clary, M. & Elissalde, B. (dir.), (1995). *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire. Eléments d'une recherche*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Barbier, J.-M. (dir.), (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan, Savoir et Formation.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre, des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*. Paris, La Dispute. Texte repris, Deauvian, J. & Terrail, J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

Bautier, E. & Rochex J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons éducatives*, 8, 199-220.

Bavoux, J.-J. (2002). *La géographie. Objet, méthodes, débats*. Paris : Armand Colin.

Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités*, 1 (2), 27-49, [en ligne]. Accès : http://acitivtes.org/v1n2:beguin.fr.pdf

Beillerot, J. (1994). Article « savoir ». In P. Champy & C. Etévé, (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* (pp. 890-891). Nathan Université.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une approche clinique du rapport au savoir.* L'Harmattan.

Benoît, M. (1993). Ecole primaire : de l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en œuvre efficace. *Géographes Associés*, 12, p. 34-42.

Borne, D. (2004). Apprendre l'histoire et la géographie, inventaire critique. *Actes du colloque : Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*. Paris, 12, 13 et 14 décembre 2002. CRDP de l'académie de Versailles.

Bottin, Y. (2002). *Enseigner à l'école, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'Education Nationale. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Bouchez, A. (1997). *La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux*. Rapport annuel de l'Inspection générale. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Bouchut, A. (2002). *La ville comme objet d'enseignement au cycle III de l'école élémentaire*, Thèse : Université Paris VII.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale – Revue de Recherche en Education*, 13, 77-96.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Revue Française de Pédagogie*, 35, 117-132.

Bouysse, V. (1996). *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Un nécessité devenue vertu ?* Mémoire pour l'obtention du D.E.A.. Université R., Descartes.

Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches, [en ligne]. Accès : http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf

Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives, [en ligne]. Accès : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf

Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 61-74.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Robert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.

Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation des professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation titularisation. In R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (coord.) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 127-139). L'Harmattan.

Bru, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 103-117). Paris : ESF.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* L'Harmattan, Savoir et Formation.

Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.

Brunet, R., Ferras, R. & Théry, H. (1992). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. Montpellier-Paris : Reclus – La Documentation Française.

Caillot, M. (2003). Rapports aux savoirs et didactique des sciences. In S. Maury & M. Caillot, (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. (pp. 111-131). Paris : Editions Fabert.

Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. New York: Carnegie Corporation of New York, [en ligne]. Accès, Base ERIC, Synopsis ED276694: http://www.eric.ed.gov/

Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 75-84.

Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, XIV, 86-114.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (dir.), (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot, (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. (pp. 33-50). Paris : Editions Fabert.

Charlot, B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charnay, R. & Mante, M. (2005). *Concours de Professeurs des écoles Histoire-Géographie*. Paris : Hatier.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

Chevalier, J.-P. (2000). Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire. *Historiens et géographes*, 369, 209-218.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. (1ère édition 1985). Grenoble : La pensée sauvage Editions.

Claus, P. (2007). L'histoire-géographie à l'école primaire : programme, pratiques et enjeux. *Education & formations*, 76, 73-75.

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 83-94.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-43.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Vol.1, 1, 1-7, [en ligne]. Accès : http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html

CNRS-ATLIF. Le Trésor de la langue française. [En ligne]. Accès : http://atilf.atilf.fr

Considère, S. (2000). Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire. *Hommes et Terres du Nord*, 3, 180-188.

Considère, S. (2005). Introduction. In H. Fréchet (coord.), *L'épreuve d'histoire-géographie*. (pp. 29-40). Editions du temps.

Crindal, A. (2006). Interventions enseignantes : une méthodologie de mise en confiance pour dire, faire et reconstruire son travail. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherches en didactiques*. (pp. 29-43). Presses Universitaires du Septentrion.

Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Deleplace, M. & Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et géographie*. Scérén CRDP Champagne-Ardenne.

Deneux, J.-F. (2006). *Histoire de la pensée géographique*. Editions Belin.

Dessus, P. & Sylvestre, E. (2003). Transposition d'une tâche en activité. *Résonances*, 5, 8-9.

Develay, M. (1992). D*e l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.* Paris : E.S.F.

Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants ?* Paris : E.S.F.

Develay, M. (dir.), (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines.* Paris : E.S.F.

Deviterne, D., Prairat, E., Retornaz, A. & Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? *Perspectives documentaires en éducation*, 46-47, 87-94.

Dorel, G. (1997). La cartographie. In J.-P. Lauby & M. Promérat (coord.), *Actes du colloque IRHEG, Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la*

géographie. 26-27 novembre 1997. (pp.33-38). Clermont-Ferrand : Édition du CRDP d'Auvergne.

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'Institution.* Paris : Seuil.

Dupuis, M. (2007). Primaire : les femmes et les enfants d'abord. *Le Monde de l'éducation*, décembre, 30-32.

Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 51-62.

Gauthier, C. (Ed.), Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, Perspectives en éducation.

Gérin-Grataloup, A.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 5-11.

Goigoux, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique. *Actes du 8ème colloque international de la DFLM*, les tâches et les entours en classe de français, Neuchâtel, 26-28 septembre 2001.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.

Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot J.-P. (dir.), (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages.* Presses Universitaires de Franche-Comté.

Guigue, M. (1998). Autour du mot « pratique ». *Recherche et formation*, 27, 115-122.

Hasni, A. (2000). Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires. *Education et francophonie*, Volume XXVIII, 2, 1-12, [en ligne]. Accès : http://acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/06-Hasni.html

Holmes Group, (1986). *Tomorrow's teachers : a report of the Holmes Group*, [en ligne] Accès :
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/4a/71.pdf

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Armand Colin.

Hugonie, G. (2007). La géographie, de l'étude des lieux à celle de l'action des hommes sur la terre. *Education & formations*, 76, 59-66.

Huteau, M. (1994). Article « compétence ». In P. Champy & C. Etévé (Eds), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (pp. 181-182). Nathan Université.

Inspection Générale de l'Education Nationale, (2005). *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*. Rapport N° 2005-112.

Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et Sociétés*, 4, 29-56.

Knafou, R. (dir.), (1997). *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*. Editions Belin, collection mappemonde.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Nathan.

Lahire, B. (1999). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Education et Sociétés*, Sociologie des savoirs, 4, 15-28.

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education & Didactique*, 1, 73-82.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants.* Paris : Presses Universitaires de France.

Lang, V. (2001). La profession enseignante en France : permanences et éclatements. *Education et francophonie*, XXIX :I, 52-69.

Lang, V. (2005). Discours sur la professionnalisation des enseignants : cadre d'analyse. *colloque Formation professionnelle des enseignants*. Nantes : actes sur Cd-rom.

Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 131-146). Paris : Presses Universitaires de France.

Lautier, N. (2006). Introduction. In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. (pp.71-75). Presses Universitaires de Rennes.

Le Bougeois, N. & Badia, D. (2006). Analyser les échanges langagiers : comment mieux appréhender les apprentissages des élèves ? Quel rôle du maître ? *Colloque des Journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographie*. Reims : actes sur Cd-rom.

Le Ny, J.-F. (1994). Article « connaissance ». In P. Champy & C. Etévé (Eds), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (pp.187-188). Nathan Université.

Lenoir, Y. (coord.), (2005). Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de l'Education*, 3, 483-514.

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leplat, J. & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.

Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie.* Caen : Presses Universitaires de Caen.

Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91-116.

Levy, J. (2004). La carte, un espace à construire. *La documentation photographique*, 8036, 1-16.

Lévy, J. (1999). *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*. Editions Belin.

Lévy, J. & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Editions Belin.

Lotarski, A. & Capdeviellle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des données. *6es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, [en ligne]. Accès :
http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometra/jadt2002/PDF-2002/aubert_capdevielle.pdf

Loudenot, C. & Belbeoch, O. (2005). *Guide du maître*. Editions Magnard.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes.* (4e édition, 2005). Paris : Presses Universitaires de France.

Marcel, J.-F. (2001). Propositions pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. *Colloque International Nouveaux métiers et métiers en évolution : Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation, A.E.P.* Reims : actes sur Cd-Rom.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument d'étude des pratiques enseignantes. *Revue française pédagogie*, 138, pp.103-113.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Margairaz, D. (coord.), (1989*). Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* Berne : Peter Lang.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du Girsef*, 18, 3-29.

Mathey-Pierre, C. & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.

Maubant, Ph., Lenoir, Y., Routhier, S., Auraujo Oliveira, A., Lisée,V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-93.

Maubant, Ph. (2007). L'analyse de pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession CRIFPE*, février, 17-21.

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 161-187). Paris : Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Education Nationale, (1998). Une charte pour bâtir l'école du XXIe siècle. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la recherche*, n°13 Hors série (26 novembre 1998).

Ministère de l'Education Nationale, (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la recherche*, n°1 Hors série (14 février 2002).

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Encart B.O n°1 du 4-1-2007.

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, vol. XXV, 451-466.

Niclot, D. (2002). *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. C.R.D.P, Champagne-Ardenne.

Orain, O. (2000). Les post-vidaliens et le plain-pied au monde. Pour une histroire de la géo-graphie. In J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux, géographies à Cerisy*. (pp.93-110). Paris : Mappemonde-Belin.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation,* 15, 7-38.

Paquay, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* (pp.267-268). L'Harmattan.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Pastor, M. & Brun, A. (2007). Les acquis des élèves à la fin de l'école primaire. *Education & formations,* 76, 147-154.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Article publié dans E., Bourgeois et G., Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France. [En ligne] Accès:
http://www.didapro.com/fileadmin/user_upload/pdf/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf

Pastré, P. (2008). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation,* 56, 81-93.

Perrenoud, Ph. (1990). La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique. *LIFE,* [en ligne]. Accès :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenud/php_main/php_1990/1990_11.html

Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F éditeur.

Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école.* Paris : Presses Universitaires de France.

Pinchemel, P. & Pinchemel, G (1992). *La face de la terre. Eléments de géographie*. (2e édition). Paris : Armand Colin.

Plé, E. (2008). L'utilisation du manuel en sciences : un double conflit de médiation. *15ème congrès AMSE AMCE WAER, Mondialisation et éducation, vers une société de la connaissance*. Marrakech, 2-6 juin 2008. Actes sur Cd-Rom.

Prairat E. & Rétornaz A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol. XXVIII, 3, 587-615.

Prost, A. (1968). Histoire de l'enseignement en France. Paris : Armand Colin.

Regrain, R. (1994). Les documents. In P. Desplanques (coord.), *La géographie en collège et en lycée*. (p.144). Hachette éducation.

Retaillé, D. (1997). *Le monde du géographe*. Paris : Presses de sciences Po.

Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique (s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherches en didactiques*. (pp.13-26). Presses Universitaires du Septentrion.

Reynaud, A. (1981). *Société, espace et justice*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rochex, J.-Y. (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 69-85.

Rogalski, J. (2006). Analyse de l'activité de l'enseignant à partir de sa communication avec la classe/les élèves. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherche en didactiques*. (pp.85-98). Presses Universitaires du Septentrion.

Roumégous, M. (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations. 1968-1998.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Roumégous, M. (2003 a). « Découvrir le monde » : quelle géographie veut-on faire apprendre à l'école élémentaire? *Association Française pour le Développement de la Géographie*, [en ligne]. Accès : www.afdg.org/spip/article.php3 ?id_article=1

Roumégous, M. (2003 b). 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*, [en ligne]. Accès : www.afdg.org/spip/article.php3 ?id_article=52

Sadovnik, A. R. (2001). Basil Berstein (1924-2000). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée.* Paris : UNESCO, vol. XXXI, 4, 715-731, [en ligne]. Accès : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf

Schön, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du Savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques inc.

Sensevy, G. & Amade-Escot, C. (2007). Une présentation de « those who understand : knowledge growth in teaching. *Education & didactique,* 1, 95-96.

Shulman, L S., (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform *Harvard Educational Review*. In Lee S., Shulman (2004) *Teaching as community property*. (pp.84-113). The Carnegie Foundation for the Advencement of Teaching.

Schneuwly, B., Dolz & J., Ronvaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherche en didactique*. (pp.175-189). Presses Universitaires du Septentrion.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Tardy, M. (1996). la transposition didactique In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* (3e édition). (pp. 51-60). Paris : ESF éditeur.

Thémines, J.-F. (2002). Proposition pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie. *Cahiers d la Maison de la recherche en sciences humaines*, 28, 1-15.

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

Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris : Nathan.

Vincent, G. (dir.), (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Weiser, M. (1998). Le savoir de la pratique. L'Existence précède l'Essence… . *Recherche et Formation*, 27, 93-102.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (coord.), (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan.