HAL
open science

L' " activité didactique " des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie

Anne Glaudel

▶ **To cite this version:**

Anne Glaudel. L' " activité didactique " des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie. Education. Université de Reims Champagne Ardenne, 2016. Français. NNT : . tel-01638136

HAL Id: tel-01638136

https://hal.science/tel-01638136

Submitted on 23 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE (555)

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

par

Anne SERRIERE (GLAUDEL)

le 18 novembre 2016

Titre :

L' « activité didactique » des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie

JURY

M. Jean-François MARCEL, professeur, Université Toulouse-Jean Jaurès. Président du jury.

M. Gilles BAILLAT, professeur, Université de Reims Champagne-Ardenne. Directeur de thèse.

M. Frédéric SAUJAT, professeur, Université d'Aix-Marseille. Rapporteur.

M. Jean-François THEMINES, professeur, Université de Caen Normandie. Rapporteur.

M. Daniel NICLOT, professeur émérite, Université de Reims Champagne-Ardenne. Examinateur.

M. Thierry PHILIPPOT, maître de conférences, Université de Reims Champagne-Ardenne. Co-encadrant.

Remerciements

Tous mes remerciements vont à ceux qui ont contribué à la réalisation de cette recherche doctorale.

A Gilles Baillat, mon directeur de thèse, pour m'avoir invitée à m'engager dans un doctorat et pour la richesse de ses orientations, de ses questions et de nos échanges, dans toutes les étapes importantes de ce travail de recherche.

A Thierry Philippot, qui a co-encadré cette recherche, pour la richesse de nos échanges et de ses suggestions, pour sa grande disponibilité, son enthousiasme et son soutien dans les moments de doute.

A messieurs Marcel, Niclot, Saujat et Thémines pour leur participation au jury de thèse et pour l'intérêt qu'ils portent à cette recherche.

Aux enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche, ainsi qu'à leurs élèves, car sans eux elle n'aurait pas pu être réalisée.

A Daniel Niclot et Stéphane Brau-Antony pour leur accompagnement en séminaire des doctorants du GERPEF et aux chercheurs du GERPEF qui m'ont accueillie pour ce doctorat au sein du CEREP.

A la direction de l'ESPE et à l'URCA pour avoir soutenu ce travail de recherche en aménageant mon service d'enseignement.

A Hélène Dedours, Sébastien Lutz et Tristan Vargas pour leur aide technique précieuse et pour leur disponibilité.

A Claire, Frédéric, Dominique, Aurore et Cécile pour nos échanges, en séminaire doctorants ou sur la route de Reims.

A mes collègues des centres ESPE de Chaumont et Troyes pour leur soutien.

A Mickaël, Benoit et Jean-François pour leurs relectures.

A Anne-Marie, Jean-François et Gisèle pour le temps qu'ils m'ont offert à l'occasion des vacances scolaires.

A Laure et Mickaël pour leur patience et leur soutien, leurs sorties à deux et leurs petits plats. Je leur dédie ces pages.

A ceux qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont invitée au voyage : Marie-Hélène, Raymond, Marie-Laure, Jean-Michel, Jean-Claude.

Résumé :

Nous abordons l' « activité didactique » des enseignants comme le processus, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche professorale, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires. Nous nous intéressons à l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie, en considérant qu'elle s'actualise, en situation d'interaction avec les élèves, dans le « discours géographique de l'enseignant ». Pour cela, nous mobilisons un cadre de didactique de la géographie, fondé sur l'interrogation du rapport à l'espace terrestre des individus, et nous y intégrons des apports de l'ergonomie et de la clinique de l'activité. L'étude repose sur l'analyse de quatre « unités d'enseignement » de géographie, menées avec des élèves de 9 à 11 ans, et d'un corpus issu des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée avec les enseignants concernés. Les résultats présentent, à la fois, la singularité et le caractère générique de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants. Ils mettent en évidence la place importante qu'occupent les ressources issues de l'expérience personnelle du monde, de la géographie scolaire et de la prescription endogène dans l'activité didactique des enseignants polyvalents. L'analyse des autoconfrontations met au jour le rôle central de la mobilisation subjective dans l'élaboration de la tâche et dans l'ouverture d'une zone de développement potentiel de l'activité didactique des enseignants.

Title : The "didactic activity" of primary school teachers : a geography cas study

Abstract:

We approach the teachers' "didactic activity" as the individual and collective process of drawing up and realizing the teacher's task, when this one involves both teaching and instructing disciplinary knowledge. We will focus on primary school teachers' didactic activity in geography, which becomes the "teachers' geographical discourse" while interacting with pupils. For this purpose, we mobilize a framework of geography didactic, based on the concept of personal geographical relationship to the world, as well as some concepts of ergonomic and clinical analysis of the activity. This study is based on the analysis of four geography "teaching units", led with 9 to 11 year- old pupils, and on a corpus resulting from self-confrontation interviews. The results present both the singularity and the generic characteristic of the didactic activity and of the teachers' geographical discourses. They highlight the important place taken up by the resources produced by the individual world experience, by the subject matter and by the endogenous prescription within the didactic activity of the pluri-disciplinary teachers. The analysis of the self-confrontation interviews reveals the central role of subjective mobilization in the drawing up of the task and in the opening of a potential development area of the teachers' didactic activity.

Discipline: Sciences de l'éducation

Mots-clefs : activité didactique, géographie, travail enseignant, école primaire, recherche qualitative, autoconfrontation.
Key words: didactic activity, geography, teachers' work, primary school, qualitative research, self-confrontation interview.

****

Thèse préparée au **Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations** (CEREP-EA 4692), 23 rue Clément Ader, 51100 REIMS

Sommaire

Volume 1

Introduction.....9

Première partie : Problématisation de la recherche.....14

Chapitre 1 : L'école primaire et les savoirs disciplinaires 15

1. Une culture scolaire structurée par la forme disciplinaire 15
2. L'école primaire : un espace d'entrée dans les savoirs disciplinaires ?..... 30

Conclusion..... 42

Chapitre 2 : Les enseignants du premier degré et les disciplines scolaires 44

1. Un travail inscrit dans le contexte de la polyvalence 44
2. Des savoirs et des gestes professionnels mobilisés en contexte disciplinaire 55

Conclusion..... 69

Chapitre 3 : L'enseignement de la géographie à l'école élémentaire 71

1. Une discipline scolaire historiquement construite..... 71
2. Des propositions didactiques pour la géographie de l'école primaire 87
3. Les pratiques d'enseignement en géographie à l'école élémentaire..... 101

Conclusion..... 114

Chapitre 4 : Des concepts géographiques et didactiques 116

1. Les fondements d'une analyse didactique critique..... 117
2. Interroger le rapport à l'espace terrestre des enseignants 128
3. Analyser les « discours géographiques » produits dans les classes 139

Conclusion..... 149

Chapitre 5 : Des approches théoriques de l'activité..... 151

1. Les fondements de l'analyse de l'activité du sujet au travail 151
2. Des caractéristiques de l'activité enseignante..... 168
3. Une activité en développement..... 177

Conclusion..... 183

Chapitre 6 : L'activité didactique et les discours géographiques des enseignants 184

1. L'activité didactique des enseignants..... 185
2. Le discours géographique de l'enseignant 195

Conclusion et questions de recherche..... 204

Deuxième partie : Du recueil de données aux modalités d'analyse du corpus 206

Introduction : Problèmes méthodologiques 206

1. L'activité didactique des enseignants, une réalité difficilement accessible 206
2. Le recours à deux types de discours distincts 208
3. Analyser une réalité à la fois individuelle et collective 208
4. Croiser les points de vue intrinsèque et extrinsèque 210

Chapitre 7 : Les fondements du dispositif de recueil de données 211

1. Les conditions et le statut de l'observation de l'activité didactique réalisée 211
2. Une méthode indirecte pour approcher l'activité didactique réelle 217

Conclusion 222

Chapitre 8 : La population d'étude et le corpus de données 224

1. Un « échantillon de convenance » de quatre enseignants 224
2. Des « unités d'enseignement » à un corpus de « discours géographiques » 233
3. Les entretiens d'autoconfrontation et la seconde partie du corpus de recherche 242
4. Regard critique sur le recueil de données et la production du corpus 248

Conclusion 249

Chapitre 9 : L'analyse et le traitement du corpus 251

1. L'analyse descriptive des unités d'enseignement 253
2. L'analyse des discours et de l'activité langagière des enseignants 258

Conclusion 268

Volume 2

Troisième partie : Résultats, interprétation et discussion 270

Introduction 270

Chapitre 10 : Les contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants 272

1. Les contextes d'énonciation des discours géographiques étudiés 272
2. Caractéristiques communes et spécificités des contextes construits 289
3. Discussion 299

Conclusion 301

Chapitre 11 : Des discours géographiques singuliers 303

1. Regard sur les configurations d'activité langagière 303
2. Les configurations des objets géographiques enseignés 314
3. Discussion 329

Conclusion 331

Chapitre 12 : Traits communs et variations de l'activité didactique réalisée 332

1. Une lecture géographique du monde assez homogène 332
2. Des gestes professionnels qui outillent l'activité didactique des enseignants 348
3. Discussion 364

Conclusion 367

Chapitre 13 : Efficience et sens de l'activité didactique en géographie 368

1. Les ressources qui fondent l'efficience de l'activité didactique 368
2. Le sens de l'activité didactique des enseignants en géographie 388
3. Discussion 408

Conclusion 409

Chapitre 14 : Appuis et obstacles au développement de l'activité didactique en géographie 411

1. « La géographie, c'est difficile » : des empêchements de l'activité didactique 412
2. Des appuis au développement des discours géographiques des enseignants 425
3. La dynamique liée à la construction des « usages de soi » 437
4. Discussion 444

Conclusion 447

Conclusion générale 448

Bibliographie 459

Table des matières 482

Annexes ..... - 1 -

Table des illustrations

Tableau 1: Présentation de l'échantillon d'étude 230
Tableau 2 : Le corpus audiovisuel 239
Tableau 3 : Le corpus d'épisodes porteurs de discours géographique 242
Tableau 4 : L'organisation des entretiens d'autoconfrontation simple 245
Tableau 5 : L'organisation des entretiens d'autoconfrontation croisée 246
Tableau 6 : Le corpus textuel issu des entretiens d'autoconfrontation 247
Tableau 7 : Les trois ensembles qui composent le corpus de recherche 250
Tableau 8 : Composition et traitement du corpus de recherche.....252
Tableau 9 : Le codage graphique des discours transcrits 260
Tableau 10 : L'analyse des épisodes porteurs de discours géographique 261
Tableau 11 : Rubriques et catégories d'analyse du contenu des discours 267
Tableau 12 : La structure de l'unité d'enseignement de Jacques.....275
Tableau 13 : La structure de l'unité d'enseignement de Katia 278
Tableau 14 : La structure de l'unité d'enseignement de Claire 281
Tableau 15 : La structure de l'unité d'enseignement de Véronique 284
Tableau 16 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Claire 294
Tableau 17 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Jacques 294
Tableau 18 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Katia 295
Tableau 19 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Véronique 295
Tableau 20 : Langage iconique et opérations de connaissance géographique des enseignants 305
Tableau 21 : Langage mimogestuel et opérations de connaissance géographique des enseignants 306
Tableau 22 : Opérateurs et actions géographiques dans les discours des enseignants 334

Table des annexes

Annexe A : Le recueil de données **-4-**

Annexe A1 : Fiche de renseignements -5-

Annexe A2 : Demande d'autorisation de filmer -6-

Annexe B : Les outils d'analyse du corpus de données **-7-**

Annexe B1 : Extrait transcrit d'une grille d'observation didactique différée -7-

Annexe B2 : Exemple transcrit de grille d'analyse synchronique -8-

Annexe B3 : Exemple transcrit de codage graphique du corpus textuel -9-

Annexe C : Les synopsis et les matrices des unités d'enseignement (UE) **-10-**

Annexe C1 : Les synopsis des UE -10-

Annexe C2 : Les matrices des UE -27-

Annexe D : Les documents-traces des unités d'enseignement (UE) **-31-**

Annexe D1 : Les documents-traces de l'UE de Claire -32-

Annexe D2 : Les documents-traces de l'UE de Jacques -39-

Annexe D3 : Les documents-traces de l'UE de Katia -45-

Annexe D4 : Les documents-traces de l'UE de Véronique -54-

Annexe E : Liste des références secondaires **-65-**

Introduction

Dans de nombreux pays, les mutations de l'institution scolaire et les réformes successives de la formation des enseignants ont été accompagnées par un intérêt croissant pour la réalité du travail des enseignants, tant du point de vue de l'institution (Pochard, 2008) que dans un nouveau champ de recherche qui prend pour objet le travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, se sont développées des recherches sur le travail enseignant qui retiennent la distinction établie en analyse du travail, entre « travail réel » et « travail prescrit » (Davezie, 1993).

Considérer l'enseignement comme un travail et l'étudier comme tel ne sont pas des évidences, du fait de l'image sociale du métier d'enseignant. En effet, celui-ci a longtemps été considéré comme un « art » reposant sur les qualités et le charisme de la personne. Il est aussi historiquement investi d'une mission morale qui enferme le métier dans des visions normatives et moralisatrices qui ont longtemps occulté la réalité de ce que sont et font les enseignants (Tardif & Lessard, 1999). Or, comprendre la réalité de ce travail nécessite de l'étudier *« comme n'importe quel autre travail humain, en décrivant et en analysant les activités matérielles et symboliques de travailleurs telles qu'elles se réalisent dans les sites mêmes du travail »* (*ibid.*, p.24). Il s'agit alors de s'intéresser non pas à un travail théorique ou générique, mais à la variabilité des contextes, des situations et des individus. L'analyse du travail enseignant accorde en effet une place importante à la singularité de la personne qui travaille : « *Dans l'enseignement, la personne même qu'est le travailleur constitue le moyen fondamental grâce auquel se réalise le travail lui-même* » (*ibid.*, p.351). De plus, pour aborder le travail enseignant comme une réalité située et vécue par des individus singuliers, le chercheur adopte un changement de posture et ne l'étudie pas d'un point de vue normatif : « *comprendre le travail exige de se situer du côté de ceux qui travaillent* » (Lantheaume, 2008, p.17).

Cette posture de recherche rejoint un intérêt personnel pour la réalité du travail des enseignants, lié à notre activité professionnelle, à l'IUFM de Champagne-Ardenne puis à l'ESPE de l'académie de Reims. En effet, depuis la fin des années 1990, cette activité de formation des enseignants, principalement du premier degré, en histoire et géographie, a constitué une confrontation à la réalité du travail des enseignants de l'école primaire. Nous

avons développé une première réflexion sur les spécificités de l'enseignement primaire et une connaissance de l'inventivité et des difficultés des enseignants, par l'accompagnement d'enseignants, ainsi que par la prise en compte en formation continue des attentes, des demandes et des problèmes des enseignants dans les domaines d'enseignement de la découverte du temps et de l'espace, de l'histoire et de la géographie. Simultanément, cette activité professionnelle s'est nourrie de travaux de recherche relevant de la « didactique de l'innovation » (Audigier, 1997a), ainsi que de la participation à la rédaction d'un manuel scolaire et d'un livre du maître de géographie pour l'école primaire, sous la direction de Jean-Marie Baldner [1]. Ces deux sources de réflexion, la réalité des classes et des travaux d'innovation didactique, ont contribué à notre questionnement sur ce que peut être une didactique du premier degré qui prenne en compte le contexte de la polyvalence et ne soit pas seulement une transposition de celle du second degré.

Notre intérêt pour la réalité du travail des enseignants du premier degré a évolué vers un questionnement scientifique avec la participation aux travaux du Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles des Enseignants (GRPPE)[2] et avec la réalisation d'un mémoire de master sur l'activité et le développement de l'activité des enseignants débutants du premier degré en histoire et géographie (Glaudel, 2011).

Notre démarche de recherche s'est alors inscrite dans un enjeu actuel de la recherche en éducation : « *la mise en relation des deux univers, celui de la recherche et celui des pratiques* » (Prost, 2001, p.53). Cet enjeu conduit, d'une part, à mener des « *recherches contextualisées* » (*ibid.*, p.38) et, d'autre part, à conférer aux enseignants un statut de sujets à part entière et non d'objets de recherche (Saujat, 2010). Dans cette perspective, de nombreux travaux en sciences sociales adoptent une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003) et prennent pour objet « *l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains* » (*ibid.*, p.105). L'activité enseignante peut alors être entendue, en première approche, comme tout « *ce qui est mis en jeu par le sujet* » (Leplat & Hoc, 1983, p.50) pour répondre à ce qu'on lui demande de faire. Il peut s'agir d'actions observables (physiques ou verbales), d'éléments cognitifs (conceptions du contenu

[1] Il s'agit des volumes *Géographie – CM* de la collection « Terre d'histoire » des éditions Bordas publiés en 1998.
[2] Groupe constitué de chercheurs des IUFM de Champagne-Ardenne et de Dijon, associé au laboratoire CEREP.

d'enseignement, opérations cognitives mises en œuvre, etc.) ou d'éléments psychosociologiques (motivation, but assignés à la tâche, enjeu assigné à la situation, etc.) (Reuter, 2010).

Notre formation à la recherche nous a également permis de développer un point de vue didactique différent de celui du formateur d'enseignant. Un point de vue qui relève de la didactique critique et de l'étude des processus de transmission et d'appropriation des savoirs disciplinaires. Dans le champ de la recherche en didactique disciplinaire, nous adoptons un positionnement épistémologique qui consiste à mobiliser des outils conceptuels de la géographie universitaire, « *sans pour autant faire de la géographie scientifique un (impossible) modèle à imiter pour la géographie scolaire* » (Thémines, 2006a, p.9).

Ce double ancrage, dans l'analyse de l'activité et dans l'analyse didactique, nous conduit à nous intéresser à l'activité des enseignants dans sa dimension didactique et à interroger plus particulièrement ce que les enseignants mettent en œuvre pour gérer la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs spécifiques à une « matière » ou « discipline » scolaire. Nous prenons pour objet de recherche « l'activité didactique » des enseignants. Celle-ci peut être définie, dans un premier temps, comme la part de l'activité enseignante tournée vers l'apprentissage par les élèves de contenus disciplinaires spécifiques (Philippot, 2008).

La recherche en didactique des disciplines postule des spécificités disciplinaires : « *Enseigner la géographie ne serait pas "la même chose" qu'enseigner l'éducation physique et sportive, la mécanique ou l'histoire* » (Thémines, 2006a, p.5). Ce postulat conduit à interroger les spécificités disciplinaires des processus d'enseignement et d'apprentissage, tout en considérant le caractère heuristique des approches comparatives et du dialogue entre didactiques disciplinaires. Notre choix d'étudier l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie (c'est-à-dire, lorsqu'elle a pour objet la gestion de la transmission et de l'appropriation par les élèves de savoirs géographiques) se fonde principalement sur la prise en compte de deux spécificités disciplinaires.

D'une part, les savoirs et des outils spécifiques pour étudier l'espace des sociétés qui sont mobilisés à l'Ecole renvoient à un réseau de références géographiques complexe. Ils s'inscrivent dans un vaste champ de savoirs géographiques que Chevalier (1997 et 2003)

analyse comme structuré par quatre pôles : deux pôles de savoirs institués (la géographie universitaire et la géographie scolaire) et deux pôles de savoirs moins institués (la géographie appliquée et la géographie grand public). Dans les classes, la transmission et l'appropriation de savoirs géographiques reposent largement sur l'énonciation de « discours géographiques » (Thémines, 2006a), des productions langagières relatives aux réalités terrestres et qui prennent en compte un ordre spatial. Ces discours constituent un moyen d'accéder à l'activité didactique des enseignants, telle qu'elle s'actualise en situation d'interaction avec les élèves. Les discours géographiques des enseignants du premier degré ont été peu analysés en tant que discours relevant de « *l'activité du sujet énonciateur dans un contexte déterminé* » (*ibid.*, p.22).

D'autre part, malgré les propositions didactiques pour renouveler la géographie scolaire, les travaux de recherche soulignent la relative stabilité des pratiques d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 2008) ainsi que les difficultés des enseignants du premier degré à l'égard de cette discipline scolaire (Charpentier, 2014 ; Philippot, 2008). De plus, comme dans le second degré, la géographie de l'école primaire est peu normative et laisse une importante marge de liberté et d'initiative à l'enseignant (Vergnolle-Mainar, 2011). Cette situation rend particulièrement nécessaire la description de la manière dont les enseignants conçoivent, gèrent et vivent l'enseignement de la géographie afin de mieux saisir la réalité de cet enseignement.

Par ailleurs, la réalité de l'enseignement de la géographie à l'école primaire est encore assez peu connue. Les acquis de la recherche à ce sujet reposent principalement sur l'étude de pratiques déclarées (Audigier, 1999b, Charpentier, 2014) et sur une unique étude spécifique aux pratiques effectives d'enseignement de la géographie (Philippot, 2008). D'autres travaux concernent, à la fois, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté (Araujo-Oliveira, 2010 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Les « pratiques ordinaires » ont été ainsi documentées et caractérisées. Cependant, les déterminants et les transformations possibles de ces pratiques ont encore été peu interrogés, à partir de ce que sont et font les enseignants.

Notre choix d'étudier l'activité didactique des enseignants en géographie repose également sur des motifs personnels et collectifs. D'une part, il est lié à un intérêt pour la géographie scientifique et son épistémologie, depuis le choix d'une spécialisation en géographie, en maîtrise, et la réalisation d'un mémoire de géographie urbaine sous la direction

de Guy Burgel à l'université de Paris X Nanterre[1]. D'autre part, il s'inscrit dans les travaux en didactique de la géographie menés au CEREP, notre laboratoire d'accueil.

Dans une double perspective d'analyse didactique et d'analyse de l'activité enseignante, nous entendons décrire et comprendre la manière dont les enseignants de l'école primaire conçoivent la géographie à enseigner et mettent en œuvre cet enseignement au quotidien avec leurs élèves. Ce projet repose sur le questionnement initial suivant : ***Qu'est-ce qu'« enseigner la géographie » pour les enseignants de l'école primaire ?*** *Quels sont pour ces enseignants les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage en géographie à l'école primaire ? Quelles sont les spécificités des discours géographiques que ces enseignants déploient, lorsqu'ils gèrent la transmission et l'appropriation de savoirs géographiques ? Quelles ressources les enseignants du primaire mobilisent-ils pour enseigner la géographie ? A quelles difficultés font-ils plus particulièrement face dans cette discipline scolaire ?*

Le plan du mémoire de thèse est organisé en trois parties. La première présente la problématisation de la recherche. Elle repose sur une contextualisation, scientifique et institutionnelle, de la recherche et sur la présentation du cadre de référence mobilisé pour entreprendre l'étude du travail des enseignants, lorsqu'ils enseignent la géographie à l'école primaire. La seconde partie présente les choix méthodologiques et les outils mobilisés pour accéder au travail réel des enseignants du premier degré en géographie et pour l'analyser. La troisième partie est consacrée à la présentation, l'interprétation et la discussion des résultats de nos analyses.

[1] Ce mémoire, intitulé *Espace urbain et société urbaine à Troyes*, a fait l'objet d'une publication dans une revue professionnelle : Serrière, A. (1995). Périurbanisation et migration de travail dans l'agglomération de Troyes, *Transports urbains*, 88, pp.15-24.

Première partie : Problématisation de la recherche

Cette partie présente la problématisation de notre recherche. Elle est structurée en trois ensembles de chapitres.

Il s'agit d'abord de caractériser le contexte, scientifique et institutionnel, dans lequel s'inscrit cette recherche et de mettre en évidence les questions que posent la transmission et l'appropriation de savoirs disciplinaires à l'école primaire (chapitre 1), le rapport des enseignants du premier degré à ces savoirs (chapitre 2) et l'enseignement de la géographie à la fin du cursus primaire (chapitre 3).

Pour entreprendre l'étude du travail des enseignants polyvalents, lorsqu'ils enseignent la géographie à l'école primaire, nous mobilisons un cadre conceptuel qui renvoie à deux champs de référence : la didactique de la géographie (chapitre 4) et les approches de l'activité développées par l'ergonomie de langue française et la clinique de l'activité (chapitre 5).

Ce cadre de référence nous permet de construire des propositions pour étudier l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie que nous présentons dans le chapitre final de cette première partie (chapitre 6).

Chapitre 1 : L'école primaire et les savoirs disciplinaires

Notre questionnement sur la manière dont les enseignants de l'école primaire font face à l'enseignement de la géographie s'inscrit dans une réflexion sur la fonction de transmission culturelle de l'Ecole (Forquin, 1996) et sur la « forme disciplinaire » du savoir transmis dans ce contexte institutionnel (Forquin, 2008).

L'approche de la transmission et de l'appropriation de savoirs disciplinaires à l'école primaire ne va pas de soi. En effet, dans une organisation scolaire structurée selon deux « degrés » d'enseignement, les enseignements disciplinaires sont pris en charge par des enseignants « généralistes » à l'école primaire, tandis qu'ils sont pris en charge par des enseignants « spécialistes » d'un domaine d'enseignement dans le secondaire. De plus, le cursus primaire est généralement marqué par une progressive organisation disciplinaire des domaines d'apprentissage. En France, les disciplines singularisées, telles que la géographie, l'histoire, les sciences de la vie et de la terre, apparaissent dans le curriculum formel uniquement, à l'école élémentaire, au cours des dernières années du cursus primaire.

Ce chapitre interroge d'abord les caractéristiques et les enjeux contemporains de la forme disciplinaire de transmission des savoirs à l'école, puis le rôle que peuvent jouer l'école primaire et ses enseignants dans la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires.

1. Une culture scolaire structurée par la forme disciplinaire

Le terme de « culture » est devenu un « *mot-carrefour du vocabulaire de l'éducation* » (Forquin, 1999, p.109) à la fois omniprésent et équivoque. Forquin (1999 et 2008) propose de distinguer, d'une part, la « culture de l'école », « *ce qui constitue l'école en tant que "monde social", avec ses caractéristiques spécifiques de fonctionnement, ses rituels, ses routines, son mode propre de production et de gestion des symboles* » (Forquin, 1999, p.114) et, d'autre part, la « culture scolaire », entendue comme « *l'ensemble des contenus cognitifs et symboliques qui, sélectionnés, soumis à un "conditionnement didactique" et organisés sous forme de programmes d'étude institutionnalisés, font l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre des établissements d'enseignement* » (*ibid.*, p.114). C'est cette seconde acception du terme que nous retenons dans le cadre de cette recherche. Une caractéristique

majeure de la culture scolaire est sa structuration par la « forme disciplinaire » (Forquin, 2008), « *une forme institutionnalisée, un mode particulier d'organisation, de structuration et de communication [des] contenus* » (*ibid.*, p155). Notre questionnement didactique prend en compte un ensemble de caractéristiques de cette forme spécifique de transmission culturelle.

1.1. La forme disciplinaire et les disciplines scolaires

La réflexion sur les spécificités de la transmission culturelle scolaire conduit à aborder les disciplines scolaires non seulement par leurs contenus de savoir spécifiques, mais aussi par un ensemble de caractéristiques liées à la nécessité de rendre les savoirs transmissibles et assimilables : « *Une discipline scolaire ne se définit pas seulement comme un ensemble particulier de contenus d'enseignement renvoyant à un domaine spécifique du savoir, mais aussi comme une forme institutionnalisée, un mode particulier d'organisation, de structuration et de communication de ces contenus* » (Forquin, 2008, p.155).

1.1.1. Une forme spécifique de transmission culturelle

La forme disciplinaire de transmission de la culture scolaire s'inscrit dans une forme de socialisation spécifique qualifiée par la sociologie de l'école de « forme scolaire » (Lahire, 2008 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994). Elle constitue une configuration spatio-temporelle spécifique et contribue à la construction de savoirs spécifiques.

L'espace et le temps de l'Ecole

Le concept de « forme scolaire » a été élaboré pour rendre compte de la manière dont le mode de socialisation scolaire s'est imposé à d'autres modes de socialisation dans les sociétés européennes à partir du XVI° siècle, en relation avec le développement de l'Etat et des formes sociales scripturales (Vincent, Lahire & Thin, 1994)[1]. Elle constitue une configuration spatio-

[1] Ce concept est initialement inclus dans une théorie générale de la socialisation (Vincent, & *al.*, 2012a, p.116) dans laquelle sont distingués et articulés plusieurs niveaux de concepts : « *le concept le plus général et le plus fondamental est celui de socialisation* », ensuite celui de « *modes de socialisation* », et enfin celui de « *formes d'existence sociales* » *ou de « formes sociales* » (*ibid.*, p.116) au sens où la *Gestalt-théorie* entend la « forme » comme « *une configuration spatio-temporelle* » (*ibid.*, p.113). Dans ce cadre conceptuel, la « forme scolaire » est une forme sociale de transmission propre au mode de la « socialisation scolaire ».

temporelle qui s'est généralisée au XIX° siècle. Elle instaure en premier lieu un espace et un temps scolaires spécifiques. L'école est « *un espace à part* » (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012a, p.113) qui se démarque par un nouveau bâtiment, coupé du reste de la société et vécu comme un lieu d'enfermement par l'enfant qui y acquiert un nouveau statut social, celui d'écolier. Elle est aussi « *un temps à part* » (*ibid.*, p.113), « *le temps des études* » (Verret, 1975, cité par Vincent *& al.*, 2012a), coupé du reste de la vie sociale, ce « temps scolaire » est structuré « *à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien* » (Vincent, & *al.*, 1994, p.16). Ce cadre spatial et temporel nouveau est instauré par « *une forme inédite de relation sociale, entre un "maître" (en un sens nouveau du terme) et un "écolier"* » (*ibid.*, p.15). Cette relation sociale, que l'on peut qualifier de pédagogique, s'autonomise par rapport aux autres relations sociales et aux modes traditionnels de transmission ; elle constitue « *non plus une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles* » (*ibid.*, p.17). Ces règles qui s'imposent à tous sont étroitement liées à la généralisation de la culture écrite et à « *l'objectivation-codification-accumulation des savoir*s » (*ibid.*, p.20). Celle-ci instaure un nouveau rapport au langage et au monde : « *un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde* » (*ibid.*, p.20). Cette forme socio-historique n'est pas révolue, elle déborde aujourd'hui largement les frontières de l'Ecole et prédomine dans l'éducation et les modes de socialisation. La « crise de l'école » et les évolutions contemporaines de l'institution, en particulier les pratiques d'ouverture de l'école (classes transplantées, interventions extérieures, etc.), loin de manifester un affaiblissement de la forme scolaire s'inscrivent au contraire dans la prédominance de cette forme de socialisation (Vincent, & *al.*, 1994).

Considérant que « *la* forme scolaire d'apprentissage » s'est imposée partout dans le monde, Maulini, Meyer & Mugnier (2014), mettent en évidence que « *cette forme d'éducation a paradoxalement placé les élèves à l'écart de la vie des gens pour mieux les préparer à y retourner plus tard et mieux formés* » (*ibid.*, p.19). Ces auteurs interrogent les « *rapports entre* ***la*** *forme scolaire d'éducation (au singulier) et* ***les*** *multiples manières (au pluriel) qu'ont les enseignants de l'interpréter, de la comprendre et de l'incarner* » (*ibid.*, p.19). Une analyse des fonctions actuelles de cet espace-temps particulier conduit à le caractériser par « *la désintrication – partielle ou totale, ponctuelle ou durable – entre d'une part le temps de vivre, d'autre part le temps d'apprendre à vivre ou plutôt d'apprendre* ***pour*** *vivre* » (*ibid.*, p.34). La forme scolaire d'apprentissage actuelle revêt pour ces auteurs trois fonctions anthropologiques : celle de « simulation », qui permet d'apprendre sans risque, celle

de « décomposition », qui structure et hiérarchise l'apprentissage pour le rendre progressif, et celle de « secondarisation de la culture et des pratiques sociales », qui permet de passer de l'expérience première du monde à un registre second dans lequel la pratique (par exemple, dessiner, parler) devient objet d'apprentissage (observer les productions graphiques ou verbales pour dégager des règles, de la peinture ou de la grammaire).

Dans cette perspective, la constitution d'un espace-temps scolaire séparé apparaît comme une condition nécessaire à l'apprentissage. Celui-ci requiert une prise de distance avec le monde (pour mieux y revenir) et donc une forme de « rupture » avec ce que les élèves vivent en dehors de l'école et une prise de distance avec ce qu'ils vivent dans le cadre scolaire.

Cet espace et ce temps spécifiques instaurent le lieu de la transmission et de l'appropriation par les élèves de savoirs spécifiques, différents des savoirs traditionnels et des savoirs scientifiques.

La spécificité des savoirs scolaires

De nombreux travaux de didacticiens et de sociologues de l'éducation ont interrogé la nature des savoirs scolaires et leurs relations avec d'autres champs de savoir. Develay (1995), dans sa réflexion sur l'épistémologie des savoirs scolaires, invite à analyser la nature spécifique des savoirs scolaires et les relations complexes qu'ils entretiennent avec les savoirs universitaires des sciences homonymes :

> *Les savoirs scolaires ne sont pas les savoirs universitaires. L'affirmation semble triviale car on pense souvent que les savoirs scolaires ne sont finalement que des savoirs universitaires légèrement simplifiés pour pouvoir être maîtrisés par les élèves. Les relations entre les deux sont plus complexes qu'il n'y paraît dès lors qu'on accepte de s'intéresser à la nature des savoirs scolaires et à leur mode d'existence.* (Develay, 1995, p.24)

Vincent (2008) met en relief la nature particulière du savoir scolaire en tant que « savoir propositionnel », en empruntant à Delbos & Jorion (1984) la distinction entre savoir de l'école, savoir de la science et savoir de la pratique :

> *Le savoir dispensé par l'école, même de l'école contemporaine et quelle que soit l'épithète qui accompagne le mot école, n'est pas un savoir scientifique au sens de savoir de la science. C'est un « savoir propositionnel ». Il est plus proche du sens commun que le savoir de la science, plus archaïque (la physique scolaire est aristotélicienne bien plus que galiléenne). Et surtout, il n'est pas théorique. De fait, il résume le savoir sous forme de*

propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus. (Vincent, 2008, p.54)

Forquin (1996), quant à lui, inscrit son analyse des savoirs scolaires dans la réflexion sur la culture scolaire. Il souligne que celle-ci entretient des rapports complexes avec d'autres « *dynamiques culturelles* » (*ibid.*, p.16) : la culture dite « savante », mais aussi diverses formes de la culture dite « populaire ». Ainsi la culture scolaire renvoie à « *une multiplicité de pratiques sociales qui peuvent servir de référence aux savoirs et aux apprentissages scolaires* » (Forquin, 2008, p.142), des pratiques non seulement scientifiques, mais aussi techniques, politiques ou civiques, domestiques, professionnelles, artistiques, de communication ou de sociabilité que l'auteur associe au concept de « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986, cité par Forquin, 2008)[1].

Les savoirs scolaires sont donc d'une nature particulière. Dans de nombreux domaines d'enseignement et d'apprentissage, ils peuvent être considérés comme « *un mélange du sens commun et de la connaissance scientifique, mélange spécifiquement construit par l'Ecole* » (Audigier, 2004, p.47). Les savoirs transmis et assimilés à l'école sont également de nature plurielle. On peut, par exemple, y distinguer des connaissances, des attitudes et des valeurs (Forquin, 1991) ou bien des connaissances déclaratives et procédurales (Develay, 1992). Yves Reuter définit les contenus de l'enseignement comme « *des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des "rapports à" (aimer lire, un rapport distancié à la langue…)* » (Martinand, Reuter & Lebeaume, 2007, p.108).

Forquin (1991) souligne une autre spécificité, celle de l'organisation disciplinaire des savoirs scolaires : « *Une des caractéristiques morphologiques essentielles du savoir scolaire est son organisation sous forme de matières (ou disciplines) d'enseignement douées d'une forte identité institutionnelle et entre lesquelles existent des frontières tranchées* » (*ibid.*, p.32). Au-delà de la compartimentation des savoirs scolaires, c'est la nature particulière du mode d'organisation, de structuration et de communication de ces savoirs qui caractérise la « forme disciplinaire ».

[1] Dans le respect des normes APA version 6, les références secondaires non consultées ne sont pas intégrées à la bibliographie de la thèse. Elles sont toutefois mentionnées dans la liste des références secondaires en annexe E.

1.1.2. Différents cadres d'analyse des disciplines scolaires

A partir d'une revue de littérature anglo-saxonne et francophone, Hasni (2000) met en évidence trois conceptions différentes des disciplines scolaires qui s'organisent autour de trois pôles : un « pôle épistémologique » pour lequel « *la discipline scolaire s'inscrit en continuité avec la discipline scientifique dite de référence ou, du moins, comme découlant principalement de celle-ci* » (*ibid.*, p.103) ; un « pôle sociologique » pour lequel les disciplines scolaires sont conçues à la fois comme des produits et des enjeux sociaux qui « *loin de transmettre un savoir scientifique désintéressé, reflètent et maintiennent la distribution du pouvoir dans une société et, par conséquent, [elles] sont socialement déterminées* » (*ibid.*, p.109) ; un « pôle historique » pour lequel la discipline scolaire est une production de l'école qui dans plusieurs cas (la grammaire, la géographie) « *se constituent d'abord dans l'école* » avant de devenir « *de plus en plus déterminées par les disciplines académiques ainsi que par les jugements et les pratiques des spécialistes, ce qui les soumet aux contraintes sociales extérieures à l'école* » (*ibid.*, p.114). L'auteur propose à partir de cette distinction une « quatrième voie » dans laquelle ces trois conceptions sont mobilisées de manière complémentaire, considérant que ces trois pôles « *reflètent trois aspects d'une même réalité et peuvent servir ensemble à définir ce qu'est une discipline scolaire* » (*ibid.*, p.115).

Dans cette perspective de recherche de complémentarité, deux conceptions différentes des disciplines scolaires développées par Chervel (1988) et Develay (1992) peuvent être mobilisées pour mettre en évidence les principales caractéristiques des disciplines scolaires.

Une analyse historique de la discipline scolaire

A partir de son analyse de l'histoire de la grammaire scolaire, Chervel (1977, cité par Forquin, 2008) met en évidence que certaines disciplines scolaires sont des créations spontanées et originales du système scolaire destinées à répondre aux finalités que la société lui impose. En interrogeant les finalités qui constituent le fondement du processus de construction des disciplines scolaires, l'historien de l'éducation souligne que la compréhension des finalités de l'enseignement ne peut pas se limiter à l'analyse des seuls textes officiels et nécessite d'établir une « *distinction entre "finalités réelles" et "finalités d'objectif"* » (Chervel, 1988, p.77). Dans cette perspective, l'auteur met en évidence la nécessité de s'intéresser à la manière dont les enseignants les conçoivent : « *Au cœur du processus qui transforme des finalités en enseignement, il y a la personne de l'enseignant* »

(*ibid.*, p.78). Or, les pratiques enseignantes reposent rarement sur une claire mise en relation des finalités avec les contenus et les modalités d'enseignement. De plus, la « tradition » scolaire, « *masse des pratiques pédagogiques accumulées dans une discipline* » (*ibid.*, p.79), masque souvent aux enseignants les finalités disciplinaires. L'auteur souligne que ce problème a particulièrement marqué la formation des enseignants du premier degré dans les écoles normales où a longtemps été livré aux élèves instituteurs un « mode d'emploi » de l'enseignement de « *disciplines tout ouvragées, parfaitement finies* » (*ibid.*, p.79), sans favoriser suffisamment la réflexion sur les finalités disciplinaires. Au-delà de la diversité des disciplines scolaires, l'auteur met en évidence que ces « *modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves* » (*ibid.*, p.73) sont structurées par quatre « constituants » :

- une « *vulgate* » (*ibid.*, p.94), c'est-à-dire un contenu et une organisation consensuels des connaissances,
- des « *batteries d'exercices* » (*ibid.*, p.96) qui avec cette « vulgate » constituent le « *noyau de la discipline* » (*ibid.*, p.96),
- des « *pratiques de motivation et d'incitation à l'étude* » (*ibid.*, p.96) par lesquelles l'enseignant cherche à faire adhérer les élèves à la discipline,
- des « *épreuves de nature docimologique* » (*ibid.*, p.98) qui permettent d'évaluer les élèves.

On peut considérer que cet auteur pose ainsi un cadre d'analyse de « *l'existence d'une "culture scolaire" stabilisée autour d'un système contenus-finalités-méthodes définissant la "discipline scolaire"* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p.111).

Une analyse épistémologique de la discipline scolaire

Develay (1992) propose un autre modèle d'intelligibilité des disciplines scolaires, un modèle qui relève du « pôle épistémologique » (Hasni, 2000). Cet auteur considère qu'une discipline scolaire se caractérise d'abord par une « matrice disciplinaire » : un « *principe d'intelligibilité* » (*ibid.*, p.43), entendu comme « *le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent* » (Develay, 1995, p.27). A l'école, cette matrice disciplinaire prend forme à travers quatre éléments structurants (Develay, 1992).

- Des « objets » spécifiques à la discipline la matérialisent (les « objets de la discipline »). Certains sont des objets sociaux qui existent en dehors de l'école et que celle-ci emprunte pour faciliter les apprentissages ; par exemple, les agrès, la partition

musicale, le piano, on pourrait ajouter la carte routière ou la carte topographique dans le domaine de la géographie. D'autres sont des objets scolaires, importés ou construits spécialement pour la classe et qui n'ont parfois aucune réalité en dehors de l'école ; par exemple, le livre de lecture, les recueils de problèmes ou les cartes murales de géographie.

- Les objets de la discipline sont étroitement associés à des « tâches » que la discipline scolaire permet (et demande) d'effectuer en réponse à un questionnement sur le réel propre à l'approche disciplinaire. En situation scolaire, les élèves effectuent ces tâches en utilisant des « objets de la discipline » et en mobilisant différents types de savoirs constitutifs de la discipline[1].
- La discipline scolaire vise l'appropriation de « savoirs déclaratifs » qui s'expriment par le langage (naturel ou symbolique). L'auteur organise leur analyse sur la base de la « distinction fait/notion », tout en soulignant leur étroite relation : « *une notion nécessite, pour être assimilée, de s'ancrer sur un ensemble de faits dont elle recherche la cohérence* » (*ibid.*, p.37). Les notions en construction à l'école s'inscrivent dans un « champ notionnel » ou une « trame notionnelle », constitué(e) par « *l'ensemble des notions qui, mises en synergie, donnent sens à celle que l'on souhaite enseigner* » (*ibid.*, p.38). Les notions sont également hiérarchiquement organisées par des « concepts intégrateurs », des « *concepts qui, à un niveau d'enseignement déterminé, organisent en une structure cohérente l'ensemble des faits et des notions abordées* » (*ibid.*, p.40). L'auteur souligne d'ailleurs la nécessité d'analyser les « registres de conceptualisation » des notions, en identifiant la complexité des opérations logiques, des structures syntaxiques et sémantiques et des problèmes en jeu selon les niveaux d'enseignement[2].
- Enfin, la discipline réclame la maîtrise de « savoirs procéduraux » qui relèvent d'une « *suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi* » (*ibid.*, p.41). Dans une approche des spécificités disciplinaires, ces savoirs peuvent être qualifiés de méthodes, techniques, procédures ou stratégies. Le sujet qui construit des connaissances ou des compétences procédurales développe aussi un ensemble de « capacités » à caractère transversal : « *des opérations intellectuelles très générales*

[1] Develay (1992) développe son analyse en termes de « connaissances » et de « compétences » déclaratives et procédurales.
[2] Develay (1992, p.39) met en relation cette approche avec la proposition de « morphogénèse concentrico-spiralaire des concepts » de Bruner (n.r).

non directement observables » (*ibid.*, p.43) qui s'expriment à travers des comportements qui, eux, peuvent être observés.

A partir de ces deux modèles d'analyse des disciplines scolaires (Chervel, 1988 et Develay, 1992), nous retenons que la forme disciplinaire peut être caractérisée par trois traits principaux :

- un ensemble cohérent de contenus, institutionnellement organisé par des finalités disciplinaires ou une matrice disciplinaire,

- des « marqueurs disciplinaires » (Reuter, 2007, p.61) qui sont des objets matériels ou des méthodes spécifiques à la discipline,

- des démarches favorisant l'apprentissage par l'adhésion des élèves à la discipline ou l'appropriation des approches disciplinaires qu'elles favorisent.

1.2. Mises en questions de la forme disciplinaire

Tardif et Lessard (1999) soulignent au sujet des disciplines scolaires que « *[la] culture scolaire impose à la vaste majorité des élèves, comme culture écrite, codée, formalisée, une véritable rupture par rapport à leur univers quotidien* » et que, par conséquent, « *[l]'une des caractéristiques du travail enseignant consiste donc à acclimater les élèves à cette culture étrangère, à faire en sorte qu'ils l'intériorisent et finissent par la connaître, voire s'y reconnaître* » (*ibid.*, p.72). Ce problème de rupture conduit à mettre en question la forme disciplinaire et son adaptation aux enjeux contemporains de transmission culturelle dans l'institution scolaire.

1.2.1. Le problème de la rupture entre le monde et l'Ecole

Maulini, Meyer & Mugnier (2014) rappellent que la réflexion sur les rapports entre l'espace-temps clos et séparé de l'école et la vie réelle s'est développée philosophiquement dès le siècle des Lumières avec *L'Emile* de Rousseau[1]. Au début du XX° siècle, Dewey

[1] Les auteurs se réfèrent à un texte évoquant la promenade dans les bois de Montmorency comme « *allégorie des rapports entre l'école et la vie* » (Maulini & al., 2014, p.45).

« *affirme l'importance de faire vivre les enfants dans des communautés de pratiques au sein même des établissements scolaires afin qu'ils deviennent de futurs citoyens* » et « *attribue un rôle essentiel aux enseignants, qui ont pour tâche de confronter les élèves à de "vrais" problèmes, à des expériences et à des savoirs répondant à d'"authentiques" questions* » (*ibid.*, p.46). Ensuite, les mouvements d' « éducation nouvelle » (en particulier, Decroly, Freinet ou Montessori), qui tous reprochent à l'école son enfermement, contribuent également à fonder « *une conception pragmatique et décloisonnée des savoirs* » et « *une pédagogie active érigeant les élèves en sujets de leurs apprentissages* » (*ibid.*, p.49).

Ces réflexions et expériences rejoignent les travaux sociologiques de Vincent (2008 et 2012b) qui oppose la « forme scolaire »[1] à la forme de « l'instruction publique »[2]. Cet auteur met en exergue l'inadéquation de la forme scolaire classique aux enjeux contemporains d'une socialisation du futur citoyen dans des sociétés démocratiques. En effet, la « forme scolaire » au sens strict, telle qu'il l'a modélisée à partir de l'exemple des écoles chrétiennes, est une forme largement fondée sur la contrainte et la rupture avec le monde. En revanche, l' « instruction publique », dans la tradition des Lumières et de Condorcet, est « *une forme de transmission qui se fonde non plus sur la contrainte mais sur la compréhension et sur la raison* » (Vincent & *al.*, 2012a, p.121). Cette autre forme de transmission permet de travailler le mode de la « socialisation démocratique » au centre duquel se situe la « discussion », entendue, dans l'héritage de la Grèce classique, comme argumentation rationnelle dans un espace public (Vincent, 2008). La « socialisation démocratique » est également caractérisée par un « mode d'historicité » (Lefort, 1978, cité par Vincent, 2008) dans lequel les rapports entre passé, présent et futur ne sont pas fermés, mais sont toujours « *soumis à discussion* » (*ibid.*, p.56). Vincent (2012a) en vient à considérer que « *si nous devons préserver et amplifier un mode de socialisation démocratique dans nos sociétés, il faut détruire ce qui reste de forme scolaire dans nos institutions scolaires* » (*ibid.*, p.128). Pour l'auteur, ces deux formes de socialisation scolaire constituent « *deux formes scolaires* » distinctes (Vincent & *al.*, 2012a, p.121). Elles coexistent aujourd'hui entre deux pôles opposés qui permettent de situer les différentes manières d'enseigner les matières scolaires : « *Si vous faites apprendre des résumés de manuels, des corrigés d'annales, vous êtes dans la forme scolaire. Si vous faites discuter les élèves pour chercher une explication rationnelle, vous êtes dans*

[1] La forme sociale de transmission de « la forme scolaire » qui relève du mode de socialisation de « la socialisation scolaire »

[2] La forme sociale de transmission de « l'instruction publique » qui relève du mode de socialisation de la « socialisation démocratique »

l'instruction publique » (*ibid.*, pp.134-135). Le sociologue rapproche de la forme de l' « instruction publique », par exemple, les « méthodes Freinet » qui favorisent « *le rapprochement entre les activités faites à l'école et la vie extra-scolaire* » (*ibid.*, p.129) ou encore des dispositifs tels que « la main à la pâte » qui favorisent « *le rapprochement de l'enseignement des sciences et les sciences en train de se faire* » (*ibid.*, p.129).

Par ailleurs, la sociologie de l'éducation a mis en évidence le problème de l'inégalité des rapports des élèves à la forme scolaire : « *l'expérience scolaire profite à certains d'entre eux plus qu'à d'autres, pour qui les savoirs du programme ou la manière de les présenter peuvent sembler inaccessibles* » (Maulini, Meyer & Mugnier, 2014, p.13). Les acquis de la recherche sur les effets des pratiques d'enseignement en termes d'inégalités scolaires mettent en évidence une diversité de facteurs d'inégalités liés à des types d'interprétation et d'incarnation de la forme scolaire opposées. En effet, lorsque la forme scolaire est très fermée sur une forme scripturale-scolaire en rupture avec les pratiques sociales des élèves, les élèves peu familiarisés avec la forme scolaire dans leur cadre familial ou extra-scolaire sont mis en difficulté : « *certains élèves (plus que d'autres) peuvent éprouver un sentiment d'étrangeté et de coupure vis-à-vis de la forme scolaire, sentiment qui les mène moins vers des apprentissages et de l'intégration que vers des expériences de déqualification, voire d'exclusion* » (*ibid.*, p.39). Cependant, les recherches sur les inégalités scolaires ont également mis en évidence les difficultés des élèves à construire des apprentissages scolaires lorsque les pratiques relevant d'une pédagogie, considérée comme active et ouverte, masquent les savoirs : « *Plus les pratiques pédagogiques prennent la forme de projets, d'ateliers, de jeux, d'activité de découverte et d'innovation, plus les savoirs sont intégrés dans des situations et plus ils peuvent par exemple être difficiles à identifier* » (*ibid.*, p.61). Les relations entre la forme scolaire et les inégalités scolaires sont donc complexes et ne peuvent se réduire à des oppositions entre fermeture et ouverture de l'Ecole ou entre tradition et innovation des pratiques.

Dans un cadre de recherche en didactique disciplinaire, Audigier (2004) souligne la nécessité de penser la relation de rupture ou continuité entre le monde et l'Ecole. Pour cet auteur, les tensions qui traversent l'institution scolaire depuis plusieurs décennies demandent « *d'interroger de façon approfondie les liens que les élèves établissent, comme sujets, entre l'expérience qu'ils ont du monde et les apports de nos disciplines qui étudient ce monde* » (*ibid.*, p.37). Cette perspective pour la recherche en didactique disciplinaire est également ouverte par Sensevy (2011) qui propose un cadre didactique contribuant « *au projet général*

de reconstruction de la forme scolaire » (*ibid.*, p.570). Ce projet est lié à une double prise de conscience. D'une part, une « *prise de conscience politique que la démocratie n'a pas trouvé sa forme scolaire* » (*ibid.*, p.570). Cette réflexion peut en cela être rapprochée des interrogations sociologiques sur la « socialisation démocratique » (Vincent, 2008) et sur les finalités de l'Ecole dans une conception du savoir comme émancipateur (Lenoir, 2012 ; Lessard, 2012). D'autre part, une prise de conscience scientifique que les avancées de la recherche amènent à penser « *d'autres conceptualisations de ce que pourraient être les finalités et les dispositifs de l'éducation* » (Sensevy, 2011, p.570). Il s'agit pour cet auteur de repenser conjointement les finalités de l'Ecole et les moyens de les atteindre, en particulier dans le champ de la didactique, science qui a pour objet les pratiques d'éducation fondées sur la transmission d'un savoir.

Les débats au sujet de la forme scolaire conduisent depuis plusieurs décennies à interroger la fonction de transmission culturelle de l'Ecole. Cette institution transmet aux jeunes générations « *un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations, caractéristique d'une communauté humaine particulière* » (Forquin, 1996, p.10). Cependant, la culture scolaire du XXI° siècle doit répondre à de nouveaux enjeux qui interrogent, plus particulièrement, l'organisation des savoirs en domaines disciplinaires segmentés.

1.2.2. L'interrogation sur la segmentation des savoirs scolaires

Audigier (2004) met en évidence, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement des sciences sociales, que l'enseignement se trouve « *aux prises avec un dilemme complexe* » (*ibid.*, p.46). En effet, l'enseignement s'inscrit dans des « *formes et habitudes scolaires* » (*ibid.*, p.46), dont la forme disciplinaire, y compris à l'école élémentaire où les recherches ont montré la « forte prégnance des découpages disciplinaires » (Audigier, 2001, p.44). Ces découpages scindent et spécifient les objets d'étude, les savoirs, les moments de l'étude et les types de situations d'apprentissage à l'école élémentaire, au cycle 3 où les domaines disciplinaires distincts sont institutionnalisés, mais aussi au cycle 2 où, par exemple, le domaine d'apprentissage de la « Découverte du monde », institué par les programmes de 1995, tend à assimiler « l'espace » à la géographie, « le temps » à l'histoire, « la matière et les objets » à la physique-technologie et « le vivant » à la biologie, dans les textes officiels comme dans les pratiques observées.

Cependant, dans une société démocratique, le projet de l'Ecole est de mettre l'élève en situation de faire le lien entre les savoirs scolaires et l'expérience qu'il a du monde pour s'approprier un patrimoine commun, s'insérer dans une société déjà-là et contribuer à l'invention du monde d'aujourd'hui et de demain. Dans cette perspective, la transmission et l'appropriation d'une culture disciplinaire dans l'espace scolaire peut être interprétée comme « *un jeu à trois personnages : le monde, le sujet, la connaissance* » (Audigier, 2001, p.47). Les programmes scolaires ne prennent pas en compte l'extrême complexité des relations entre ces trois « personnages » ; ils fonctionnent comme si les catégories et les démarches disciplinaires étaient présentes dans le monde et constituaient des catégories naturelles d'objets d'étude et d'outils intellectuels et non des constructions spécifiques. Or, aucun de ces trois « personnages » ne peut être considéré comme disciplinaire. Le monde social qui se présente à chacun dans sa complexité n'est pas découpé *a priori* de manière disciplinaire. Le sujet non plus car son expérience courante du monde n'est pas structurée de manière disciplinaire : « *Si raisonnées soient-elles, si empreintes de savoirs soient-elles, nos manières de comprendre les problèmes de société, de débattre avec les autres, de prendre des décisions ne sont pas disciplinaires* » (*ibid.*, p.47).

Ces réflexions conduisent à interroger la réalité et l'intérêt de l'entrée dans des champs disciplinaires à l'école élémentaire. Des approches de didacticiens, qui s'inscrivent dans la conception épistémologique des disciplines scolaires (Hasni, 2000) et partent de la caractérisation des disciplines universitaires, nous semblent intéressantes à mobiliser pour interroger cette question. Ainsi, Develay (1995), dans son projet de fondation d'une épistémologie des savoirs scolaires, caractérise en premier lieu les savoirs universitaires et définit les disciplines scientifiques en ces termes : « *Ce qui définit une discipline, c'est donc d'abord la nature des questions qu'elle pose sur le monde, la manière dont elle y répond et les interrogations qui découlent des résultats auxquels elle parvient* » (*ibid.*, p.18). Transposer ces caractéristiques aux disciplines scolaires (qui n'ont pas vocation à produire de nouveaux savoirs) conduit à considérer qu'elles permettent de poser des questions sur le monde, qu'elles proposent des démarches spécifiques pour y répondre et qu'elles vont bien au-delà d'apprentissages élémentaires et instrumentaux.

Alors que les savoirs disciplinaires sont dévalorisés et jugés académiques voire inutiles, au moment où les paradigmes de l'approche par compétences ou de l'interdisciplinarité s'affirment comme dominants en éducation, Astolfi (2008) propose de réinterroger la place des disciplines dans la formation intellectuelle des élèves, considérant que la centration sur les

savoirs répond elle aussi aux exigences contemporaines des sociétés de la connaissance. L'auteur invite à considérer les disciplines comme des « fenêtres sur le monde » dont les concepts nous permettent de percevoir la réalité autrement que par le sens commun, à l'aide des « faits » construits (rendus apparents) par les disciplines. Filant la métaphore médiévale de Bernard de Chartres[1], *« Nous sommes des nains juchés sur des épaules de géants »*, l'auteur précise que *« la maîtrise d'une discipline nous permet de nous hisser sur le dos d'un géant et de renouveler ainsi notre compréhension et notre interprétation du monde. Sans les ressources des disciplines, nous raisonnons au ras du sol, donc à trop courte vue, en nous cantonnant aux outils de sens commun et aux ressources de la logique »* (*ibid.*, p.17). En cela les savoirs disciplinaires sont « extra-ordinaires » : *« A côté de la connaissance ordinaire, souvent suffisante pour répondre aux besoins pragmatiques de l'action quotidienne, les disciplines développent ainsi des savoirs proprement extra-ordinaires »* (*ibid.*, p.17). Ainsi, chaque discipline constitue « un ilôt conceptuel » qui offre *« une vision spécifique du réel »* (*ibid.*, p.27) qui rend saillante certaines caractéristiques du réel et s'organise autour de concepts propres à la discipline et d'un « langage de spécialité ». Chaque discipline propose ainsi une « *entrée dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun* » (*ibid.*, p.22).

Dans une conception ouverte et intégrative de la discipline scolaire (Hasni, 2000), notre réflexion didactique aborde les disciplines scolaires selon deux angles complémentaires :

- comme des constructions de l'Ecole, à la fois, relativement autonomes par rapport aux disciplines universitaires et plus ou moins ancrées dans celles-ci ;
- comme un outillage intellectuel qui peut permettre aux élèves de comprendre le monde à travers une prise de distance et un questionnement propre à la discipline.

1.2.3. Une organisation institutionnelle des savoirs ambiguë

Par ailleurs, l'organisation disciplinaire des savoirs scolaires est largement interrogée par les réformes institutionnelles qui affectent l'enseignement primaire depuis une quarantaine d'années. En effet, les textes officiels de l'année 1968-1969 marquent une rupture avec la tradition des disciplines scolaires en instaurant les « disciplines fondamentales » (français,

[1] La formule du philosophe du XII° siècle a été rapportée par son disciple, Jean de Salisbury.

mathématiques et langues vivantes) et les « disciplines d'éveil » qui associent l'« étude des milieux naturels et humains » et l'« éducation artistique » (Garcia et Leduc, 2004). Audigier (2004) souligne que, dans les activités d'éveil, le cloisonnement disciplinaire et la logique de simplification qui présidaient antérieurement aux programmes de l'école primaire cèdent le pas à une nouvelle conception de l'apprentissage dans le cadre des « sciences sociales » :

> *Ce n'était plus la connaissance disciplinaire, comme décalque supposé de la connaissance savante, qui organisait les programmes et l'enseignement, mais l'élève et la relation qu'il convenait d'établir entre lui et les savoirs. Les élèves étaient face à un monde complexe. Il convenait de partir de ce monde pour les faire travailler à son analyse et à sa compréhension, et introduire peu à peu, avec des méthodes actives, les outils propres à l'histoire, à la géographie et plus largement aux sciences sociales.* (Audigier, 2004, p.41)

Avec les programmes de 1985, l'école élémentaire est marquée par un retour aux disciplines scolaires traditionnelles. Cependant, depuis l'instauration des cycles en 1992, suivie de la mise en place de nouveaux programmes en 1995, cette organisation disciplinaire a cédé le pas à une logique institutionnelle de progressive disciplinarisation au cours du cursus primaire, des « domaines » d'activités ou d'apprentissage aux cycles 1 et 2 vers les « disciplines » au cycle 3. Dans le cadre des réformes curriculaires, l'institution scolaire multiplie depuis les années 1990 les injonctions au recours à une approche interdisciplinaire ou transdisciplinaire de l'enseignement, parfois qualifiée de « co-disciplinaire », par exemple dans une circulaire relative à l'Education au Développement Durable (MEN, 2007). Ainsi, les programmes de 2002 mettent en avant le développement de la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, ceux de 2008 institutionnalisent l'enseignement de l'Histoire des arts « *en relation avec les autres enseignements* » (MEN, 2008, p.26)[1].

Parallèlement, l'approche par compétences institutionnalisée depuis les années 1990 tend, elle aussi, à instaurer une logique non strictement disciplinaire des apprentissages. Les programmes de 1995 énoncent comme objet d'apprentissage des « compétences transversales », parallèlement aux « compétences relatives aux différentes disciplines » (MEN, 1995). Le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 est structuré par sept « compétences » qui ne sont pas disciplinaires, mais sont destinées à construire « *les ponts indispensables entre les disciplines* » (MEN, 2006a, p.3).

[1] L'encart au B.O du 28 août 2008 sur « L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée » précise que cet enseignement instaure « *des situations pédagogiques pluridisciplinaires* » et favorise « *le dialogue entre les disciplines* ».

Toutefois, l'organisation curriculaire du cycle 3 de l'école élémentaire reste fortement disciplinaire, comme en témoigne la structuration en rubriques disciplinaires du domaine de la « culture humaniste » dans les programmes scolaires (MEN 2008) et les entrées strictement disciplinaires des propositions de progressions de cycles (MEN, 2012). Les nouveaux programmes scolaires (MEN, 2015) confirment cette organisation disciplinaire tout en soulignant pour le nouveau cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) la nécessité de faire appréhender aux élèves les « liens » entre l'histoire et la géographie, et d'établir des « ponts » avec l'enseignement moral et civique.

Dans un contexte institutionnel caractérisé par la forme disciplinaire, l'école primaire peut être considérée comme un espace de transmission et d'appropriation d'un outillage intellectuel disciplinaire pour comprendre le monde et se préparer à y agir. Cependant, cette progressive acculturation disciplinaire ne va pas de soi. Il est donc nécessaire d'interroger la place de l'école primaire et le rôle des enseignants généralistes dans la transmission de savoirs disciplinaires à de jeunes élèves.

2. L'école primaire : un espace d'entrée dans les savoirs disciplinaires ?

En ce qui concerne l'école primaire, la notion même de discipline et le processus de disciplinarisation sont discutés sur le plan scientifique. Il apparaît donc nécessaire de préciser quels sont la place de l'école primaire et le rôle des enseignants de ce degré d'enseignement dans la rencontre entre les élèves et les savoirs disciplinaires.

2.1. Les « disciplines » à l'école primaire : une notion discutée

Considérer l'école primaire comme un espace de transmission culturelle dont les contenus et les formes d'organisation sont référés à des champs de savoirs disciplinaires ne va pas de soi. L'existence et la pertinence des disciplines scolaires dans l'enseignement primaire est débattue au sein des sciences de l'éducation.

Lebeaume (2011) souligne les ambiguïtés dont sont porteurs la notion et son usage à l'école primaire. Sur un plan organisationnel et pédagogique, à l'école primaire, les

enseignements ne sont représentés ni par des professeurs disciplinairement identifiés, ni par des salles de cours aux environnements contrastés, cependant, dès la maternelle les enseignements sont représentés et différenciés par le découpage du temps scolaire et par « *le mode de classement des traces* » (*ibid.*, p.88) dans les cahiers et les classeurs des élèves et des enseignants. Le caractère ambigu de la notion est également d'ordre épistémologique dans la mesure où « *à "matière" correspond un domaine d'étude tandis que "discipline" renvoie à l'enseignement des résultats de ces études* » (*ibid.*, p.88). Cette différence d'objet pourrait conduire à interroger la fonction de l'école primaire : est-elle un espace de familiarisation avec des domaines d'étude ou bien d'appropriation de connaissances produites dans des champs disciplinaires ? Enfin, des raisons d'ordre curriculaire renforcent l'ambiguïté de la notion dans le premier degré. D'une part, l'école primaire est marquée par une progressive différenciation depuis des « domaines d'activités » au début de la scolarité vers des enseignements « *plus circonscrits* » (*ibid.*, p.88) en fin de cursus primaire. D'autre part, le curriculum du premier degré est caractérisé par une certaine opposition entre une recherche d'unité, dans des ensembles regroupant plusieurs enseignements, et une singularisation des enseignements qui composent ces ensembles. Par exemple, l'unité de l'approche en sciences expérimentales et technologie contraste avec la diversité des domaines étudiés (le vivant, l'inerte, l'artificiel). De même, l'unité de la maîtrise de la langue contraste avec l'accent mis sur les sous-disciplines du français (l'orthographe, la grammaire, la conjugaison).

Ces ambiguïtés conduisent certains chercheurs à considérer que les disciplines – au sens fort du terme – n'existent qu'à partir du second degré, où elles sont instituées et clairement différenciées. Ces auteurs privilégient la notion de « matières » d'enseignement pour le premier degré. D'autres considèrent toutefois que les disciplines scolaires existent à l'école primaire du fait de l'organisation disciplinaire des contenus dans les instructions officielles, des références aux savoirs universitaires dans la formation des enseignants, de la spécificité disciplinaire des outils et de l'organisation temporelle et parfois spatiale des enseignements (Reuter, 2007 ; Forquin, 2008). Reuter (2007), invite d'ailleurs à considérer que la prégnance de l'organisation disciplinaire à la fin du cursus primaire pourrait permettre d'avancer qu'« *une des fonctions principales de ce lieu scolaire est l'acculturation disciplinaire* » (*ibid.*, p.64).

Ces discussions mettent en évidence la nécessité de penser la spécificité des disciplines scolaires dans le premier degré. Dans cette perspective, deux notions proposées par Reuter & Lahanier-Reuter (2007) nous paraissent particulièrement intéressantes pour renouveler

l'approche des disciplines scolaires à l'école élémentaire. Ces propositions sont fondées sur deux principes selon lesquels « *les disciplines sont l'objet de* ***constructions*** *au travers de luttes, de compromis et d'adaptations* » et que « *ces constructions prennent des formes différentes selon l'espace au sein duquel elles se situent* » (*ibid.*, p.31). D'une part, la notion de « configuration disciplinaire » désigne des « *modes d'actualisation des disciplines selon les espaces (de prescriptions, de recommandations, de pratiques, de représentations…), les niveaux, les filières, les pays, les époques…* » (Reuter, 2007, p.63). Elle conduit à distinguer et à mettre en relation différentes formes d'actualisation de la discipline comme « *prescrite, recommandée, représentée, actualisée dans les pratiques* » (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007, p.32). Cette notion permet également d'interroger les spécificités des disciplines scolaires selon les contextes, et, plus particulièrement, selon les degrés d'enseignement. D'autre part, la notion de « conscience disciplinaire » permet d'interroger « *la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires* » (Reuter, 2007, p.57), qu'il s'agisse des élèves, des enseignants, des parents d'élèves, des formateurs, des inspecteurs, voire des chercheurs. Dans les travaux conduits sur la conscience disciplinaire des élèves, il apparaît que « *les formes de conscience disciplinaire sont fortement tributaires de l'enseignement et des configurations disciplinaires instaurées* » (*ibid.*, p.62). Ces propositions ouvrent la possibilité de penser la discipline comme réalité plurielle et, en particulier, de s'intéresser à la « *discipline scolaire, réalité vécue par les élèves et les professeurs* » (Thémines, 2006a, p.40).

Par ailleurs, pour penser les spécificités de l'enseignement primaire, divers auteurs mettent en évidence la nécessité de rompre avec les cadres disciplinaires habituels dans la recherche. Sachot (2004) réfute la « disciplinarisation » du primaire qui lui paraît trop souvent pensé sur le modèle du secondaire et comme une préparation à celui-ci. Cette conception dominante rend difficile « *l'élaboration d'une pensée didactique pertinente* » (*ibid.*, p.27). L'auteur souligne la nécessité de spécifier didactiquement les enseignements pour le premier degré en partant de la question des finalités des disciplines scolaires : permettre à l'élève d'« *appréhender le monde (et lui-même), d'y vivre et d'y agir en homme libre et capable de responsabilité* » (*ibid.*, p.26). Bisault (2011) analyse la spécificité de « l'éducation scientifique » à l'école primaire en partant du principe selon lequel on ne peut pas « *penser les sciences à l'école primaire en projetant les logiques didactiques disciplinaires qui peuvent être pertinentes à d'autres niveaux de la scolarité* » (*ibid.*, p.8). Il s'agit pour cet auteur d'interroger l'articulation entre différents domaines d'apprentissage à l'école primaire et plus

particulièrement les rapports entre les enseignements scientifiques et les apprentissages langagiers.

Ces éléments de discussion scientifique nous conduisent à concevoir les disciplines scolaires à l'école primaire comme des constructions qui prennent une forme particulière au début du cursus scolaire des élèves et qui constituent différentes réalités, selon les acteurs qui les (re)construisent (concepteurs de programmes scolaires, enseignants, élèves, etc.).

2.2. L'école primaire, entre savoirs « premiers » et savoirs « seconds »

A l'école primaire, les élèves rencontrent les savoirs disciplinaires *au sujet* du monde, pour le comprendre, y vivre et y agir, mais aussi *dans* le monde, dans un environnement social et culturel dans lequel ils vivent et qui ne peut être négligé. Il est donc nécessaire d'interroger les relations qui s'instaurent dans cet espace institutionnel entre deux univers culturels : celui qui est lié à l'expérience du monde qu'ont les élèves et celui de la culture scolaire dans sa forme disciplinaire. Ces relations sont, en particulier, celles qui se tissent entre des savoirs « premiers », construits par l'expérience que les élèves ont du monde et des savoirs « seconds », construits à l'école dans les interactions avec les enseignants et entre pairs.

2.2.1. Entre « sens commun » et « connaissances disciplinaires »

Audigier & Haeberli (2004) considèrent que « *les savoirs scolaires sont en position de médiation entre les mondes des élèves et les mondes réputés "scientifiques"* » (*ibid.*, p.3). Les auteurs précisent cette position en relation avec les enjeux, d'ordre anthropologique, de l'enseignement : « *L'enseignement est bien une entreprise d'ouverture, de désenfermement, qui se propose de mettre les élèves en situation de construire des savoirs, des savoir-faire, des compétences qui les ouvrent aux mondes, à l'ailleurs* » (*ibid.*, p.3).

Audigier (2004) invite à considérer que, par sa position au début du cursus scolaire, l'école primaire est tout particulièrement située entre deux pôles, celui du « *sens commun* » et celui des « *sens particuliers* » construits par les disciplines scolaires (*ibid.*, p.51).

La notion de « sens commun » caractérise les connaissances quotidiennement mobilisées pour comprendre le monde et y agir, en référence aux travaux de Moscovici (1961, cité par Haas, 2006 et Moscovici 1984, cité par Audigier, 2001). Dans cette approche, le sens commun est envisagé comme « *un ensemble de théories du quotidien, ayant leur épistémologie propre, leur efficacité symbolique, leur inscription temporelle, historique, mnémonique* » (Haas, 2006, p.11). Ainsi se construisent les « représentations sociales » qui peuvent être entendues comme le fruit d'une « *percolation lente et sélective des résultats, de parcelles de sciences dans la culture commune, dans le sens commun* » (Audigier, 2001, p.49). Poursuivant sa réflexion sur les connaissances disponibles sur le monde, Audigier (2004) précise que les savoirs scolaires se situent entre « *les savoirs de sens commun qui circulent dans nos sociétés et les constructions produites et identifiées comme constructions scientifiques* ». En tant que mélange de sens commun et de connaissance scientifique spécifiquement construit par l'Ecole, les savoirs scolaires ne sont pas strictement disciplinaires non plus ; ils empruntent fréquemment à différents registres de savoirs et à différents domaines disciplinaires.

Une double visée de mise au travail du sens commun et d'introduction aux significations particulières construites par les disciplines scolaires est omniprésente à l'école primaire, en particulier dans le domaine des sciences sociales que sont l'histoire, la géographie et l'éducation civique :

> *D'un côté, le but est de permettre à chacun de mieux raisonner les expériences et les connaissances qu'il a du monde, à la fois en augmentant son stock de connaissances, son « encyclopédie » et en développant ses capacités de réflexion, son autonomie, sa pensée. De l'autre, le but est d'introduire les élèves aux constructions particulières qu'établissent les différentes disciplines, plus ou moins liées à des univers scientifiques.* (Audigier, 2004, p.51)

L'auteur souligne aussi que les manières de considérer et de lier l'expérience que les élèves ont du monde, les connaissances communes, les disciplines scolaires et les sciences auxquelles elles se réfèrent partiellement sont « *en relation très profonde avec des projets de société et des conceptions de la citoyenneté* » (*ibid.*, p.51) qui peuvent être regroupés en deux catégories. L'une donne la primauté à la socialisation de l'individu, à son insertion dans le monde par des projets d'action, mais présente le risque de négliger la construction d'une culture commune. L'autre accorde la priorité à une logique d'instruction visant la transmission d'un ensemble de connaissances et de compétences, mais présente le risque

d'occulter le sens construit par la mise en relation avec l'expérience que les élèves ont du monde.

Audigier (2001) met en évidence, par ailleurs, une opposition entre deux manières de lier l'expérience que les élèves ont du monde et les savoirs disciplinaires dans le cadre scolaire. La conception et la pratique les plus présentes consistent à « *initier les élèves aux différentes disciplines, comme autant de manières d'entrer dans le monde et de le comprendre* » (*ibid.*, p.43). Dans ce cas, les savoirs et le questionnement disciplinaires constitués sont premiers. Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à s'approprier un ensemble de connaissances et de compétences déjà formalisé et considéré comme légitime à l'école. Cette manière de faire présente le risque de ne pas permettre la rencontre entre l'élève et la connaissance, du fait de la rupture entre « *deux univers trop disjoints* » (*ibid.*, p.44). Une autre conception, plus rarement mise en œuvre même à l'école primaire, consiste à « *entrer directement dans le monde* » (*ibid.*, p.43), puis à convoquer des savoirs, disciplinaires ou non, pour résoudre des problèmes. Dans ce cas, « *le sujet entre dans la connaissance par sa propre expérience du monde, voire une expérience du monde plus ou moins organisée à et par l'école* » (*ibid.*, p.44). Les savoirs disciplinaires sont alors seconds et construits à partir de l'expérience. Cette manière d'enseigner présente le risque de ne pas permettre à l'élève de sortir du sens commun et de ne pas favoriser la prise de distance avec l'expérience nécessaire à l'apprentissage.

On peut alors considérer que l'un des enjeux du travail des enseignants de l'école primaire est de permettre la rencontre entre le monde, les élèves et le savoir scolaire, à la fois, sans rester cantonné au vécu des élèves et au sens commun, et sans que la culture scolaire n'impose une rupture radicale avec l'univers quotidien des élèves.

D'un point de vue sociologique, ce problème renvoie, aux rapports entre les « institutions de socialisation primaire », en particulier la famille, et l'« institution de socialisation secondaire » qu'est l'Ecole (Lessard, 2012). En effet, « *l'école élémentaire elle-même n'est pas "première" dans la formation de l'enfant, (...) c'est principalement dans le cadre de la famille que s'effectuent les apprentissages vraiment premiers* » (Forquin, 2008, p.140).

2.2.2. Entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques »

Pour interroger la construction des savoirs disciplinaires, la réflexion sur les relations entre « sens commun » et « connaissance disciplinaire » à l'école élémentaire peut être

rapprochée de l'analyse développée par Vygotski (1934/1997) au sujet des relations entre « concepts quotidiens » (ou « concepts spontanés ») et « concepts scientifiques » (faisant l'objet d'un apprentissage scolaire).

Pour le psychologue russe, les concepts quotidiens sont des formes de catégorisation et de généralisation qui se développent dans le processus de l'activité pratique de l'enfant et de sa communication immédiate avec son entourage, tandis que les concepts scientifiques sont des formes de généralisations de niveau supérieur assimilées au cours des apprentissages scolaires[1]. Une distinction majeure entre les deux types de concepts tient au fait qu'ils n'entretiennent pas le même type de rapport avec « *l'expérience personnelle de l'enfant* » (*ibid.*, p.291). Par exemple le concept de « frère » se construit d'abord en tant que concept quotidien, « *saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant* » (*ibid.*, p.292), tandis que celui de « loi d'Archimède » a besoin pour se construire d'une « *explication du maître* » et d'une « *formulation scientifique du concept* » (*ibid.*, p.292). Ces considérations conduisent Vygotski à réfuter les rapports de valeur hiérarchiques entre les deux types de concepts qui ne présentent pas la même pertinence selon les situations : « *ce qui fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement la force des concepts quotidiens est la faiblesse des concepts scientifiques* » (*ibid.*, p.292).

L'intérêt majeur de la réflexion de Vygotski sur la formation des concepts réside dans la manière de penser les relations entre les deux types de concepts. Il fait l'hypothèse que leurs développements mutuels entretiennent des relations d'interdépendance : « *Le développement des concepts spontanés et celui des concepts scientifiques sont, nous devons le présumer, des processus étroitement liés, qui exercent l'un sur l'autre une influence constante* » (*ibid.*, p.289). Dans un rapport de « germination mutuelle », les concepts quotidiens permettent le développement des concepts scientifiques, tout comme le développement des concepts scientifiques permet aux concepts quotidiens d'accéder à un niveau supérieur : « *Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques* » (*ibid.*, p.372). La formation des concepts scientifiques est donc étroitement dépendante des concepts quotidiens. Ils ne peuvent se former que sur la base des concepts quotidiens ; ils ne les font pas disparaître, mais prennent appui sur eux par un travail de réorganisation qui induit une généralisation de niveau supérieur qui permet aux concepts quotidiens d'évoluer vers des propriétés conceptuelles

[1] Dans les textes de Vygotski l'expression « concepts scientifiques » ne renvoie pas aux concepts produits par la science mais aux concepts qui « *se forment dans le processus de l'apprentissage scolaire* » (Vygotski, 1934/1997, p.292).

« supérieures ». Dans cette perspective, le psychologue russe pense les relations entre le développement des deux types de concepts, non pas comme un rapport de succession et d'éviction des concepts quotidiens par les concepts scientifiques, mais comme « *un rapport dialectique d'unité et de discordance* » (Rochex, 1997, p.124).

Ces apports de la théorie du développement de Vygotski permettent de penser les rapports entre les savoirs de sens commun et les savoirs scolaires en termes de rapports dialectiques et en interrogeant le rôle de l'enseignant dans le passage d'un niveau de développement de l'élève, construit dans son rapport au monde quotidien, à un autre niveau de développement, construit dans le cadre de la forme disciplinaire.

2.3. L'enseignant de l'école primaire comme médiateur

La perspective historico-culturelle ouverte par Lev Vygotski et reprise par Jerome Bruner dans les années 1990 (Bourgeois, 2011b) sous-tend notre réflexion sur le rôle que joue l'enseignant dans l'entrée des jeunes élèves de l'école primaire dans les apprentissages disciplinaires. Elle rejoint un ensemble de travaux qui permettent de penser ce rôle comme celui d'un médiateur qui favorise le passage de savoirs premiers à des savoirs seconds.

2.3.1. Un passeur entre « culture première » et « culture seconde »

Dans sa réflexion sur les rapports entre les institutions de socialisation primaires et secondaires, Lessard (2012) souligne l'intérêt de la proposition du sociologue québécois Fernand Dumont qui établit une distinction entre la « culture première » ou commune et la « culture seconde » :

> *Pour Dumont (1968), la culture première, c'est le monde de l'expérience sensible, de la participation immédiate au monde, un « donné » incorporé dans la socialisation première (au sein de la famille) et commune à un groupe social. La culture seconde, c'est le monde des symboles, de l'expérience transposée et réfléchie, du second degré, de la distance et de la mémoire.* (Lessard, 2012, p.109)

Culture première et culture seconde ne constituent pas deux aspects séparés de la culture, l'une relevant du sens commun et l'autre du monde de la raison. Elles constituent les deux dimensions d'un mouvement de « *dédoublement* » de la culture (Dumont, 1968, p.51) : la culture seconde « *n'est pas un complément ajouté du dehors à la culture commune. C'en est comme le sens rendu explicite et, pour cela, réuni et concentré dans un nouvel élément* » (*ibid.*, p.53). Dans cette perspective, l'école peut être entendue comme un espace-temps de « passage » entre ces deux « mondes » :

> *Ici la fonction de l'école est de rendre possible, de faciliter et de fournir à chaque individu les outils de ce dédoublement, de ce passage ou plutôt de cet aller-retour permanent entre la culture première et la culture seconde. Suivant cette vision de la culture, le rôle de l'enseignant est celui d'un passeur, il aide ses élèves à faire tout au long de leur parcours scolaire des allers-retours entre ces deux mondes.* (Lessard, 2012, p.109)

Le « passage » doit être ainsi entendu, non pas au sens d'un changement d'état, mais au sens d'une circulation de sens entre deux dimensions de la culture toujours en interrelation[1]. Dans cette perspective, l'école élémentaire et les enseignants du premier degré ont pour vocation de favoriser des « allers-retours » entre, d'une part, la connaissance de sens commun, issue de l'expérience que les élèves ont du monde et qui relève de la culture première, et d'autre part, la connaissance disciplinaire, construite par l'école en relation au moins partielle avec les sciences de référence et qui relève de la culture seconde.

2.3.2. Le rôle de médiation de l'enseignant

Vause (2010) précise que Vygotski définit la médiation du point de vue du développement psychique comme « *le processus par lequel se développe la capacité intrapsychique de l'individu à travers l'interaction de l'interpsychique* » (*ibid.*, p.11). L'auteur ajoute que pour Vygotski, cette transformation interne ne peut se faire qu'à l'aide « *d'outils et de moyens qui amènent le développement de l'activité et de la conscience* » (*ibid.*, p.11). Rochex (1997) souligne que Vygotski développe une théorie de la médiation de l'action humaine comme non seulement matérielle, mais aussi sémiotique :

[1] Lessard (2012) souligne que les rapports entre « culture première » et « culture seconde » sont diversifiés dans les systèmes éducatifs contemporains. Il note d'ailleurs qu'il existe « *une exception française* » (*ibid.*, p.109), car la France est pour lui le pays dans lequel l'histoire de l'institution scolaire a le plus radicalement reposé sur une coupure (et une hiérarchisation) entre ces deux dimensions de la culture et a rejeté hors de l'école « *le monde de la culture première ou commune, fruit de la socialisation première* » (*ibid.*, p.106).

L'originalité de Vygotski consiste à se saisir de la notion d'outil ou d'instrument pour l'élargir aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes de signes, que Vygotski désigne sous le terme d' « instruments psychologiques », et dont il donne, pêle-mêle, les exemples suivants : le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques ; les œuvres d'art ; l'écriture ; les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans ; toutes sortes de signes conventionnels. (Rochex, 1997, pp.118-119)

Tous ces instruments de médiation, matériels et sémiotiques, sont considérés par Vygotski comme des artefacts, « des produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures » (ibid., p.119). Le langage, comme tout instrument de médiation est donc historiquement et culturellement situé. Il est aussi le principal instrument de développement de la pensée. Cela conduit Vygotski à considérer que c'est par la médiation du langage que « la pensée des individus est située historiquement et socialement » (Vause, 2010, p.12). Dans cette approche c'est donc par l'interaction avec autrui et par les instruments de médiation, en premier lieu le langage, que se transmet à l'individu la culture historiquement construite.

Ainsi s'articulent deux types de médiations entremêlées, des *« médiations à la fois instrumentales (médiation par les outils culturels) et formatives (médiation par les pairs) »* (Vause, 2010, p.10). La « médiation instrumentale » est celle d'outils techniques et sémiotiques (des artefacts), historiquement et culturellement élaborés. A travers eux se transmet la culture héritée des générations antérieures. Chez l'enfant, l'apprentissage (c'est-à-dire la transmission et l'appropriation de la culture à travers les instruments de médiation) n'est possible que par l'interaction avec les adultes qui l'entourent (c'est-à-dire par la médiation formative).

Dans cette perspective, on peut considérer qu'à l'école primaire l'appropriation d'un langage disciplinaire ne se limite pas à l'appropriation d'un outillage lexical, mais renvoie à des concepts et à des opérations de connaissance historiquement et culturellement situés, ainsi qu'à des outils sémiotiques variés (images, cartes, listes, schémas, etc.).

De plus, Rochex (1997) rappelle que la réflexion de Vygotski (1934/1997) sur les relations dialectiques entre « concepts quotidiens » (ou « concepts spontanés ») et « concepts

scientifiques » ouvre sur une notion importante pour penser l'apprentissage des élèves, celle de « zone de développement proximal » (ZDP)[1]. L'auteur note que c'est au psychologue allemand Neumann que Vygotski emprunte la distinction entre deux niveaux de développement de l'enfant : 1) *« le niveau de développement actuel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives »*, 2) *« le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il n'est pas encore en mesure de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. »* (Rochex, 1997, p.130). C'est l'écart entre ces deux niveaux de développement qui constitue ce que Vygotski nomme « zone de développement proximal ». Cette « zone » dessine les limites d'un développement rendu possible par l'interaction avec autrui, un adulte ou un pair plus avancé. Dans cette perspective, l'enseignant occupe « *le rôle de médiateur entre l'apprenant et les contenus culturels que celui-ci doit s'approprier* » (Vandenplas, 2006, p.201). Ainsi l'enseignement, en favorisant des interactions sociales avec l'adulte et avec les pairs, doit permettre à l'enfant de dépasser ses propres limites en ouvrant une zone de développement proximal :

> *Nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant.* (Vygotski, 1935, cité par Rochex, 1997, p.131)

Selon une expression fréquemment reprise au sujet de l'étayage fourni par l'adulte, cette conception conduit à considérer que l'enseignant doit ainsi permettre à l'enfant de se situer « une tête au-dessus de soi-même »[2].

[1] En anglais : ZPD « zone of proximal development »

[2] Rochex (1997) rappelle que c'est à propos du rôle du jeu dans le développement de l'enfant que Vygotski utilise cette image : *« Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel ; dans le jeu, il se situe en quelque sorte une tête au-dessus de lui-même. »* (Vygotski, 1933, cité par Rochex, 1997, p.135).

2.3.3. Un rôle dans le processus de secondarisation

Dans la forme scolaire d'apprentissage (Maulini & *al.*, 2014), le passage entre des savoirs « premiers » et des savoirs « seconds » relève d'un travail de prise de distance et d'une prise de conscience par l'élève des enjeux d'apprentissage que Bautier & Goigoux (2004) analysent en termes d'« attitude de secondarisation » (*ibid.*, p.91).

Les termes « second » et « secondarisation » se réfèrent à la distinction faite par le critique littéraire russe Mickael Bakhtine (1984) entre les genres (de discours) « premiers » et les genres « seconds ». Dans le cadre scolaire, les genres premiers relèvent *« d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui* » (*ibid.*, p.91). Les élèves en difficulté scolaire dépassent peu ces genres premiers ; ils sont principalement centrés sur « *le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots* » (*ibid.*, p.91) et construisent des « *savoirs d'action scolaires* » (*ibid.*, p.91) ponctuels et très contextualisés (répondre à une question, chercher un document, remettre en ordre des images, etc.). Les genres seconds ressaisissent les premiers par un travail de décontextualisation et par l'adoption d'une finalité autre que celle de la production immédiate ; ils supposent « *une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer* » (*ibid.*, p.91).

Les élèves qui adoptent une « attitude de secondarisation » ont conscience de ce que les tâches scolaires leur permettent d'apprendre et que les savoirs scolaires renvoient à « *des questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par une culture et des hommes qui les ont précédés* » (*ibid.*, p.91). L'inégal développement de cette attitude est lié en partie au caractère implicite des attentes de l'école que certains élèves décodent, alors que d'autres ne réussissent pas à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires et à quitter le registre premier du « faire » : « *cette attitude est davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école, et ce dès la maternel*le » (*ibid.*, p.91).

Pour les élèves, construire un rapport distancié et réflexif aux disciplines requiert la médiation de l'enseignant : « *Pour entrer dans les savoirs, il faut donc souvent quelqu'un qui le désigne comme digne d'intérêt et en faciliter ainsi l'accès* » (Astolfi, 2008, p.36). Une tâche essentielle des enseignants est donc d'accompagner tous les élèves dans cette prise de distance avec les activités scolaires et dans la construction de leurs propres réseaux conceptuels. Or, l'auteur souligne que les enseignants ont souvent tendance à « abréger » le savoir, dans un mouvement de fermeture qui esquive la complexité, au lieu de l'« élémenter »,

dans un mouvement d'ouverture qui cherche à introduire à la complexité des savoirs. Cette distinction peut être particulièrement intéressante pour distinguer à l'école primaire quels sont les contenus de programmes et les pratiques d'enseignement qui tendent à « abréger » le savoir, à le nommer par un procédé d'étiquetage, à donner des exemples et des rudiments de savoir, à réduire la culture commune à un « *minimum basique* » (*ibid.*, p.45), et, ceux qui tendent à « élémenter » le savoir, à le désigner en en dégageant la signification et la visée, à dégager des principes et des fondements, à envisager la culture scolaire commune comme un « *tremplin* » (*ibid.*, p.45).

Conclusion

Notre recherche est centrée sur une dimension majeure de la transmission culturelle scolaire : la forme disciplinaire et les disciplines qui structurent l'enseignement et l'apprentissage. Notre questionnement didactique prend alors en compte différentes caractéristiques de cette forme de transmission et différents problèmes liés aux évolutions contemporaines de l'institution scolaire.

La fonction de l'école n'est pas seulement de transmettre un patrimoine (hérité et commun), mais aussi de faire acquérir aux élèves un outillage intellectuel pour penser le monde (y compris à l'école primaire). Cela requiert de conduire les élèves, sans rupture excessive, à prendre de la distance avec leur expérience quotidienne du monde, pour leur permettre de comprendre le monde et de se préparer à y agir. Dans cette perspective, la transmission culturelle scolaire s'inscrit depuis plusieurs décennies dans des liens de plus en plus étroits avec les disciplines dites de référence, qui fournissent un outillage intellectuel jugé pertinent pour la démocratisation de l'école. Elle se joue aussi, de nos jours, dans un difficile équilibre entre le risque du cloisonnement disciplinaire et l'intérêt d'une appropriation des spécificités disciplinaires.

L'outillage intellectuel transmis par l'école est constitué d'un ensemble de savoirs scolaires : un mélange de sens commun et de connaissances disciplinaires. Ces savoirs sont, à la fois, relativement autonomes par rapport aux disciplines universitaires et plus ou moins ancrés dans celles-ci. Ils constituent un corps de savoirs qui occupe une position intermédiaire entre l'univers quotidien des élèves et les univers disciplinaires du second degré, de l'université ou d'autres champs de pratiques.

Les enseignants jouent un rôle de médiation très important dans le processus de transmission et d'appropriation des savoirs disciplinaires, dès l'école primaire. Ces acteurs scolaires font face, plus ou moins consciemment, aux enjeux contemporains de renouvellement de la forme disciplinaire. Il est donc nécessaire d'interroger plus avant la manière dont les enseignants du premier degré pensent et gèrent la transmission et l'appropriation des savoirs disciplinaires à l'école primaire.

Chapitre 2 : Les enseignants du premier degré et les disciplines scolaires

Notre questionnement didactique est centré sur les acteurs scolaires que sont les enseignants. Nous nous intéressons plus particulièrement à la dimension didactique de leur travail, c'est-à-dire à leur gestion de la transmission et à l'appropriation par les élèves des savoirs disciplinaires introduits dans les programmes scolaires à la fin du cursus primaire. Cela nous conduit à interroger le rapport des enseignants du premier degré aux disciplines scolaires et aux savoirs disciplinaires, ainsi que les ressources qu'ils mobilisent pour gérer l'enseignement et l'apprentissage dans les différents domaines de savoir dont ils ont la charge.

Ce chapitre s'appuie en premier lieu sur une revue de littérature qui permet de cerner une spécificité de l'exercice professionnel des enseignants du premier degré : la prise en charge de différents domaines de savoirs dans le contexte de la « polyvalence ». Ensuite, nous présentons les approches du savoir enseignant et des gestes professionnels qui étayent notre réflexion sur la dimension didactique du travail des enseignants de l'école primaire.

1. Un travail inscrit dans le contexte de la polyvalence

Depuis l'apparition du terme dans la littérature institutionnelle en 1972, la « polyvalence » apparaît comme une spécificité de l'école primaire et du poste de travail des enseignants du premier degré (Baillat & al., 2001 ; Prairat & Rétornaz, 2002). Le terme est fréquemment utilisé dans les textes institutionnels depuis les années 1990, y compris dans le dernier référentiel de compétences professionnelles publié en 2013 (MEN, 2013). La polyvalence apparaît ainsi comme une caractéristique forte du métier d'enseignant du premier degré, du point de vue de l'institution scolaire.

Le terme « polyvalence » recouvre en fait une pluralité de sens (Deviterne, Prairat, Rétornaz & Schmitt, 1999; Prairat & Rétornaz, 2002). Au sens le plus courant, la polyvalence renvoie à l'idée de « pluridisciplinarité », c'est-à-dire à la maîtrise de l'ensemble des disciplines à enseigner, souvent entendue comme une « *esquisse de plurispécialisation* » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.594). Au-delà de la juxtaposition des disciplines, la polyvalence revêt le sens d'« interdisciplinarité », par la maîtrise de connexions ou de véritables articulations entre les disciplines, ou bien le sens de « transdisciplinarité », dans lequel les apprentissages disciplinaires sont minorés au service du développement de compétences transversales des élèves. Par ailleurs, le terme est utilisé pour caractériser d'autres dimensions

du métier d'enseignant du premier degré et prend le sens de « polyfonctionnalité », renvoyant à la diversité des fonctions du maître (fonctions d'enseignement, d'éducation, de travail en équipe, avec les parents ou des partenaires extérieurs) ou encore le sens de « polyintervention » dans des niveaux de classes divers (de l'école maternelle à l'école élémentaire) et dans des contextes géographiques et sociaux variés.

Caractériser le contexte d'exercice professionnel des enseignants de l'école primaire à partir de la notion de polyvalence ne va pas de soi. En effet, la notion est discutée dans le champ des sciences de l'éducation et apparaît comme paradoxale, à la fois dans les discours institutionnels et pour les enseignants du premier degré eux-mêmes.

1.1. La polyvalence, une notion en discussion

En sciences de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de la recherche en didactique disciplinaire, la validité scientifique de la notion de polyvalence fait débat. Jean-Louis Martinand réfute l'acception courante de la notion (au sens de pluridisciplinarité), considérant qu'elle repose sur une référence implicite au second degré et conduit à conclure à un « *incompétence polyvalente* » (Martinand, Reuter & Lebeaume, 2007, p.113). Critiquant la multiplicité voire les contradictions entre les différentes acceptions du terme, Bisault (2011) précise que « *l'utilisation de ce terme dans les recherches en éducation ne présente pas d'intérêt évident tant il recouvre de significations différentes et parfois contradictoires ; ce n'est pas pour nous un concept suffisamment opératoire* » (*ibid.*, p.109). Ces auteurs préfèrent « *définir ce que peut être une spécialité qui ne soit pas conçue comme celle des enseignants du second degré* » (Bisault, 2011, p.109).

Bisault (2011) dégage deux traits majeurs de la spécialité des enseignants du premier degré, d'une part, la « *prise en charge des "apprentissages fondamentaux" (lire, écrire et compter)* » ainsi que « *la prise en charge des élèves dans leur globalité et dans leur diversité* » et, d'autre part, « *la capacité d'articuler l'ensemble des apprentissages voire l'ensemble des activités scolaires dans un ensemble cohérent* » (*ibid.*, p.109). Concernant le premier cycle de l'école primaire, Charles (2012) met en évidence qu'un attribut majeur de la spécialité des enseignantes et enseignants d'école maternelle réside dans leur capacité à établir de nombreuses liaisons internes aux « compositions » qui caractérisent leurs pratiques et entre ces « compositions » :

> *En reprenant, et en adaptant la proposition de Prairat et Rétornaz (2002, p. 594) pour qui « la polyvalence est la possibilité pour les professeurs des écoles de maîtriser les connexions à instaurer entre les disciplines », nous proposons comme attribut à la spécialité enseignante en maternelle la capacité à maîtriser les connexions à instaurer entre les contenus des différents domaines d'activité.* (Charles, 2012, p.346)

Ces travaux sur la spécialité des enseignants du premier degré rejoignent la réflexion de chercheurs en didactique qui ne réfutent pas la notion de polyvalence.

Dans un entretien (Martinand, Reuter & Lebeaume, 2007), Yves Reuter invite à dépasser la seule acception de pluridisciplinarité qui pose un problème majeur à la formation des professeurs des écoles : « *celui des contenus et de la multitudes des disciplines qu'ils auraient à maîtriser* » (*ibid.*, p.112). Il propose de définir ce dont les professeurs des écoles sont spécialistes en termes d'« acculturation » scolaire et disciplinaire. Ces enseignants auraient, d'une part, à favoriser l'« acculturation scolaire » par « *la construction de savoirs et de savoir-faire qui seront dans toute la scolarité des outils de travail spécifiables (lire, écrire, expliquer, argumenter, décrire…)* » et, d'autre part, à développer « *la recherche d'axes pertinents unifiant et spécifiant les disciplines* » (*ibid.*, p.112). Ces deux visées tendent à rompre avec une impossible « plurispécialisation » des enseignants polyvalents en dégageant les dimensions transversale et interdisciplinaire de leurs missions.

Develay (2013) quant à lui propose de penser la polyvalence comme une « *utopie réaliste* » (*ibid.*, p.157). Il invite à spécifier ce que peuvent être les « liens » qu'elle favorise : des « *liens possibles entre des savoirs en apparence étanches les uns aux autres* » (*ibid.*, p.151). Cette approche consiste à valoriser la « reliance » que rendent possible l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité pour aller au-delà de la « segmentation » souvent induite par la pluridisciplinarité. Pour l'auteur, « *la polyvalence réside dans la capacité pour l'enseignant de dépasser le morcellement pour montrer aux élèves les liens qui existent entre des tranches de savoirs apparemment isolés* » (*ibid.*, p.152). Elle permet selon lui d'« *espérer l'école comme un espace et un temps ouverts aux découpages disciplinaires qui l'organisent, mais avec le souci constant de replacer ces derniers à leur place comme éléments de la culture* » c'est-à-dire de « *ce qui nait du mélange, de la confrontation, de la rencontre, des chocs entre questions, notions et méthodes* » (*ibid.*, p.157). La polyvalence pourrait ainsi répondre aux enjeux de compréhension du monde et de secondarisation des savoirs dont l'importance à l'école élémentaire a été soulignée au chapitre précédent.

Une autre question débattue est celle de ce que peut être le « savoir de haut niveau » des enseignants polyvalents. Dans sa réflexion sur ce que peut être un « plus » didactique dans la formation des enseignants, Astolfi (1997) considère que « *le professeur des écoles ne peut raisonnablement cumuler les apports multiformes de l'ensemble des didactiques auxquelles il est confronté quotidiennement* » (*ibid.*, p.72). En revanche, l'auteur suggère que la formation des enseignants polyvalents repose sur le développement d'un « point de vue didactique », dans deux ou trois didactiques, en particulier pour favoriser une vigilance à l'égard des difficultés d'apprentissage des élèves. Toutefois, puisque le professeur des écoles doit être en mesure d'enseigner l'ensemble des disciplines du cursus scolaire, il convient de cerner ce que peut-être le savoir professionnel relatif à l'enseignement des disciplines scolaires. Develay (2013) propose de considérer qu'un professeur des écoles possède un « savoir de haut niveau » dès lors qu'il est « *capable pour chaque discipline d'avoir une idée claire des priorités à enseigner* » (*ibid.*, p.155), c'est-à-dire des principales « idées fortes » que l'élève devrait avoir retenues en fin d'année et des « compétences clés » qu'il devrait avoir développées.

Dans ce contexte de discussion scientifique, nous retenons la notion de polyvalence pour caractériser le contexte d'exercice professionnel des enseignants de l'école primaire. Nous choisissons de qualifier les enseignants du premier degré par l'adjectif « polyvalents » afin de prendre en compte cette spécificité de leur poste de travail. Toutefois, il est important de souligner également que, dans les discours institutionnels et professionnels, la notion de polyvalence revêt « *un statut paradoxal sinon contradictoire* » (Develay, 2013, p.156).

1.2. Les paradoxes de la polyvalence : discours institutionnels et professionnels

La polyvalence des maîtres en France est une construction historique qui a conduit le maître unique de la classe à enseigner, non seulement les disciplines fondamentales du « lire, écrire, compter », mais aussi toutes les autres disciplines progressivement agrégées aux programmes de l'école primaire (Baillat, Espinoza & Vincent, 2001). Initialement dictée par les contraintes de la géographie scolaire, la polyvalence des maîtres peut être considérée comme une construction conceptuelle qui a contribué, à partir des années 1960, à spécifier l'enseignement du premier degré par rapport au second degré lorsque les deux ordres

d'enseignement ont été progressivement unifiés (Philippot, 2008). Cependant, dans les discours institutionnels et professionnels, la polyvalence des maîtres pose problème, du fait de la polysémie de la notion et des ambiguïtés qu'elle induit.

1.2.1. Une notion omniprésente et ambiguë du point de vue de l'institution

Dans les textes institutionnels, la polyvalence est rarement définie. Elle est entendue de prime abord comme la prise en charge individuelle par chaque professeur des écoles de tous les domaines ou de toutes les disciplines du cursus de l'élève à l'école primaire. Une définition formulée dans un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) dédié à la question en 1997 caractérise la polyvalence de manière bien plus ambitieuse : « *la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves* » (IGEN, 1997, p.70, cité par Baillat & *al.*, 2001, p.124). Baillat & *al.* (2001) soulignent que cette définition est « *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* (*ibid.*, p.124).

Le statut institutionnel de la polyvalence des maîtres apparaît comme paradoxal depuis les années 1990. A la fois continuellement réaffirmée comme une « *nécessaire polyvalence* » (MEN, 1998, p.8), elle est simultanément remise en question par l'injonction du travail en équipe et en partenariat et par l'affirmation que le professeur des écoles du XXI° siècle n'est plus « *l'instituteur traditionnel, seul dans sa classe, chargé de tout faire* » (*ibid.*, p.8). Dans cette perspective, diverses mesures ont incité à la réduction de la pluridisciplinarité de l'enseignant, telles que la promotion des échanges de service, la mise en place de maîtres-intervenants en langues vivantes, en arts, en sciences ou dans le domaine des technologies numériques, etc. Cependant la pluridisciplinarité des enseignants du premier degré est un modèle réaffirmé depuis quelques années par l'institution lorsqu'elle impose à tous les nouveaux titulaires d'obtenir des certifications ou des unités d'enseignement universitaires, gages de leur capacité à enseigner une langue vivante étrangère (CLES[1]) et à intégrer le

[1] Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur.

numérique dans sa pratique professionnelle (C2i2e[1]), et lorsqu'elle tend à supprimer des postes d'enseignants spécialisés dans un domaine disciplinaire (langues vivantes, arts, etc.).

Dans le même temps, la dimension pluridisciplinaire de la polyvalence peut apparaître en contradiction avec d'autres évolutions institutionnelles. En effet, elle est mise à mal par les effets de discours qui valorisent le « lire, écrire, compter » et d'orientations institutionnelles, telles que la lutte contre « l'illettrisme » ou la priorité à la « maîtrise de la langue », qui induisent un recentrage des enseignants sur les apprentissages dits « fondamentaux » (Deviterne & *al*., 1999). Simultanément, la formation initiale et continue des enseignants polyvalents s'inscrit dans un contexte culturel et idéologique qui valorise avant tout la spécialisation et le statut de spécialiste (Deviterne & *al*., 1999 ; Develay, 2013) et qui induit une tendance à la spécialisation des enseignants, même du premier degré. En effet, la hausse du niveau de recrutement des professeurs des écoles à « Bac+3 » a conduit à une spécialisation des étudiants sur les premières années de leur cursus de formation supérieure, parfois dans l'un des domaine disciplinaire qu'ils auront à enseigner De même, les offres de formation continue répondent le plus souvent à des injonctions ministérielles disciplinaires (Develay, 2013), y compris lorsqu'elles sont portées par des conseillers pédagogiques départementaux, institutionnellement spécialisés, ou par des maîtres-formateurs souvent spécialisés de fait dans quelques domaines disciplinaires.

Le statut paradoxal de la polyvalence des maîtres de l'école primaire tient non seulement au fait qu'elle est une notion en débat au sein de l'institution mais surtout au fait qu'elle induit « *un débat qui traverse chaque enseignant* » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.596).

1.2.2. Un rapport ambivalent des enseignants du primaire à la polyvalence

Les travaux de référence sur les représentations que les acteurs ont de leur polyvalence mettent en évidence un rapport ambivalent que les enseignants du premier degré entretiennent avec elle : objet d'un attachement de leur part, elle est cependant perçue comme pesante et difficile, voire impossible, à mettre en œuvre.

Les enquêtes par questionnaire mettent en évidence un attachement presque unanime des enseignants du premier degré à la polyvalence, pour eux-mêmes comme pour les élèves (Baillat & *al*., 2001 ; Baillat & Espinoza, 2006 ; Prairat & Rétornaz, 2002). Cette forte

[1] Certificat informatique et internet (niveau 2) Enseignant.

adhésion tient au fait qu'elle est sans doute constitutive de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré et qu'elle permet une globalité de la pédagogie et une variété de l'activité de l'enseignant. Elle est par ailleurs perçue comme profitable aux élèves et favorable au développement de l'enfant qui peut être appréhendé dans sa globalité par un référent unique (Baillat, 2003). Les réponses des enseignants (débutants ou expérimentés) traduisent qu'ils sont convaincus que la polyvalence du maître est favorable à l'établissement de « pont entre les disciplines » (Baillat, 2003) ou à « l'articulation et la liaison des différentes disciplines » (Prairat & Rétornaz, 2002). Tous ces facteurs d'adhésion renvoient à des dimensions de la polyvalence autres que la pluridisciplinarité.

En effet, au-delà des discours d'adhésion à la polyvalence, les professeurs des écoles débutants déclarent « *ne pas être prêts à investir toutes les disciplines du cursus, acceptant l'idée d'abandonner certains enseignements* » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.611). Les enseignants expérimentés expriment également assez souvent un sentiment d'« incompétence », au sens de « *la difficulté pour une seule personne de maîtriser toutes les disciplines du programme* » (Baillat & Espinoza, 2006, p.288). Develay (2013) note que, dans un contexte culturel qui valorise la spécialisation, la polyvalence des maîtres de l'école primaire est rarement revendiquée au sens strict. Elle est souvent vécue comme une contrainte, lorsque l'institution scolaire renforce le nombre de domaines devant être pris en charge par les enseignants polyvalents. Malgré leur attachement à ce principe constitutif de l'organisation scolaire du premier degré et de leur identité professionnelle, les enseignants de l'école primaire considèrent la polyvalence comme « *quasi impossible à mettre en œuvre* » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.612).

Les travaux sur les professeurs des écoles débutants ont montré que la conception de la polyvalence s'enrichit et se complexifie progressivement, passant de la seule pluridiscipinarité aux préoccupations de la polyintervention, de la polyfonctionnalité et de l'interdisciplinarité (Prairat & Rétornaz, 2002). Les rapports entre les différentes dimensions de la polyvalence sont toutefois tensionnels dans les premières années d'exercice (Glaudel & Philippot, 2013) : la professionnalité des enseignants débutants du cycle 3 se construit dans une tension entre « *la pluridisciplinarité qui tend vers un idéal de plurispécialisation dans les différentes disciplines à enseigner et la transdisciplinarité qui valorise fortement des apprentissages transversaux et des pratiques d'ouverture de la discipline au-delà de la sphère scolaire* » (*ibid.*, p.22).

Les travaux de recherche sur la polyvalence mettent en évidence que c'est dans sa dimension de « pluridisciplinarité » que la polyvalence semble poser le plus problème aux enseignants de l'école primaire. Cette difficulté se manifeste également par l'écart important entre la « polyvalence formelle » voulue par l'institution et la « polyvalence réelle » exercée par les enseignants (Baillat & *al.*, 2001). Elle invite également à distinguer la « professionnalité attendue » (Maubant & Roger, 2012) et la « professionnalité réelle » (Perez-Roux, 2012 ; Philippot, 2008) des enseignants polyvalents.

1.3. Du travail prescrit à la réalité du travail des enseignant polyvalents

La polyvalence des enseignants de l'école primaire ne revêt pas les mêmes significations dans les discours institutionnels et pour les enseignants eux-mêmes. Pour mieux comprendre la réalité du contexte d'exercice des enseignants polyvalents il est nécessaire de différencier le « travail prescrit » et le « travail réel » (Davezie, 1993), pour différencier la « polyvalence formelle » et la « polyvalence réelle » ainsi que la « professionnalité attendue » et la « professionnalité réelle » des enseignants de l'école primaire.

1.3.1. De la « polyvalence formelle » à la « polyvalence réelle »

Alors que le travail tel qu'il est prescrit aux professeurs des écoles prévoit l'enseignement de toutes les disciplines scolaires par un maître unique, les pratiques déclarées manifestent diverses formes de réduction de la polyvalence : échanges de services, recours à des intervenants extérieurs ou faible volume d'heures d'enseignement de certaines disciplines scolaires (Baillat & *al.*, 2001).

La « polyvalence réelle » des enseignants du premier degré est par ailleurs fondée sur une hiérarchisation des disciplines scolaires qui interroge la nature de la pluridisciplinarité de leur travail (Prairat & Rétornaz, 2002 ; Baillat, 2003). Cette hiérarchisation manifeste le rapport différencié que les enseignants du premier degré entretiennent avec les différents champs disciplinaires de l'école primaire ; elle a été modélisée en « trois cercles » dans une recherche de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) sur la polyvalence (INRP, 2000, cité par Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p.306). L'enseignement du français et des mathématiques est celui avec lequel des professeurs des écoles débutants ressentent le plus

d'aisance (Prairat & Rétornaz, 2002). Ces disciplines ne sont que très rarement déléguées à un autre enseignant (Baillat, 2003) et apparaissent comme au cœur du métier d'enseignant du premier degré. Les professeurs des écoles confèrent également un véritable statut de disciplines scolaires à l'histoire et à la géographie, ainsi qu'aux sciences et à l'éducation civique qu'ils souhaitent majoritairement enseigner eux-mêmes. En revanche, les disciplines de pratiques (enseignement artistique, langue vivante et EPS), considérées comme les moins scolaires, sont plus volontiers déléguées à un collègue ou à un intervenant extérieur ou bien font l'objet de co-interventions (Baillat, 2003).

Par ailleurs, la « polyvalence réelle » des enseignants de l'école primaire est traversée par une nette tension entre les logiques de pluridisciplinarité et de transversalité. Dès les premières années d'exercice professionnel, les enseignants du premier degré sont attachés « *notamment à une polyvalence qui ne se résume pas à une simple juxtaposition des disciplines* » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.611). Chez les débutants, cet aspect de la polyvalence renvoie, d'une part à l'image du « maître idéal » qui favorise le désir d'apprendre (Prairat & Rétornaz, 2002), et d'autre part à la préoccupation forte de favoriser des apprentissages transversaux relevant de la maîtrise de la langue et d'attitudes sociales et intellectuelles (Glaudel & Philippot, 2013). Cependant, lorsque les enseignants sont mis en situation de choisir une fiche de préparation de séance fictive relevant d'un objectif de registre conceptuel, de registre répétitif ou de registre transversal (Baillat, 2003), on n'observe pas de choix massif en faveur des fiches proposant des objectifs transversaux hormis pour le français et les mathématiques qui ont un statut de « discipline – outil » (Baillat & Niclot, 2003).

Enfin, l'attachement à la polyvalence favorisant les liens entre disciplines ne correspond pas à la réalité des pratiques dans lesquelles l'interdisciplinarité est rare et limitée. Si les enseignants interrogés valorisent fortement les « liens » entre disciplines et manifestent une intention de les mettre en œuvre, en revanche, ils s'avèrent être en difficulté pour expliciter de manière précise la nature et la forme de ces liens (Baillat & Espinoza, 2006). Les liens évoqués relèvent davantage d'une logique de juxtaposition des disciplines, ou d'instrumentalisation d'une discipline au service d'une autre, que d'une logique d'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves (Lenoir, 1995, cité par Baillat & Espinoza, 2006, p.301). L'observation et l'analyse de séances d'enseignement dans différentes disciplines (Baillat & Espinoza, 2009) met en évidence que, lorsque les relations entre disciplines font partie des intentions pédagogiques des enseignants, elles relèvent surtout d'une interdisciplinarité « instrumentale » : une « discipline-outil » est utilisée pour réaliser

des apprentissages dans une autre. L'interdisciplinarité fortement valorisée par les discours institutionnels et professionnels n'est pas réellement intégrée aux pratiques enseignantes du premier degré qui reste marquées par le cloisonnement entre disciplines et par la « *prégnance des modèles disciplinaires traditionnels* » (*ibid.*, p.186).

Ces constats posent la question du statut des disciplines pour les enseignants polyvalents et des rapports qu'ils établissent entre elles : les abordent-ils en tant que « disciplines en soi » ou en tant que « disciplines outils » ? Le français et les mathématiques sont souvent considérés comme des « disciplines instrumentales » qui permettent de lire et comprendre un texte, un graphique, etc. Cependant, le recentrage sur les « *savoirs et savoir-faire de base* » (Prairat & Rétornaz, 2002, p.591) conduit aussi certains enseignants du premier degré non seulement à fortement valoriser le temps d'enseignement en français et mathématiques (Develay, 2013) mais aussi à mettre les autres disciplines au service des apprentissages jugés « fondamentaux ».

1.3.2. De la « professionnalité attendue » à la « professionnalité réelle »

Sans occulter la polysémie et les ambiguïtés du terme « professionnalité » (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995), nous retenons que la notion permet d'interroger les dimensions individuelles de l'exercice professionnel : « *Elle concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, son mode d'accomplissement des tâches* » (Trépos, J.-Y., 1992, cité par Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1995, p.142). Plusieurs définitions soulignent le caractère complexe, instable et dynamique de la professionnalité enseignante : elle est un ensemble multidimensionnel en construction permanente. Philippot (2008) définit la professionnalité comme l'« état » professionnel de l'enseignant ou du groupe professionnel à un moment donné :

> *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.* (Philippot, 2008, p.51)

Perez-Roux (2012) propose une définition étroitement liée à la notion de compétences, articulant les dimensions sociales et subjectives de la professionnalité :

> *De manière générale, la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier.* (Perez-Roux, 2012, p.11)

Ces approches de la professionnalité intègrent la question de la singularité du sujet et des situations : « *(...) si les compétences supposent l'articulation de savoirs, d'opérations, de procédures apprises, elles mobilisent aussi les ressources internes du sujet, un engagement de soi et un ajustement aux situations* » (Perez-Roux, 2012, p.14). Entendue comme professionnalité « réelle » ou « en acte » des individus, elle est abordée par la recherche dans ses dimensions subjectives et processuelles (Perez-Roux, 2012).

La « professionnalité attendue » se dessine, plus ou moins explicitement, dans les textes institutionnels qui permettent de dégager la figure du « maître idéal » (Philippot & Baillat, 2011). Ces textes, très ambitieux, donnent les contours d'une « *professionnalité totale* » (*ibid.*, para.10) au sein de laquelle nous retenons les aspects qui concernent, plus ou moins explicitement, l'enseignement des disciplines scolaires. Le rapport Bancel (1989), en proposant de construire une nouvelle formation des enseignants autour de sept compétences professionnelles, a contribué à la reconnaissance de la didactique comme champ de savoir nécessaire à la professionnalisation des enseignants. Philippot & Baillat (2011) soulignent que dans la « nouvelle professionnalité » des enseignants du premier degré, prescrite par les textes officiels des années 1990, l'accent est mis sur « le processus d'enseignement-apprentissage » de savoirs scolaires disciplinaires (*ibid.*, para.9). Cette dimension didactique de la professionnalité a été notamment affirmée par le premier référentiel de compétences du professeur des écoles (MEN, 1994). La dimension didactique de la professionnalité enseignante est moins nette dans les référentiels de compétences ultérieurs. Dans le référentiel de dix compétences professionnelles commun aux enseignants du premier et du second degré (MEN, 2006b), « *il est bien difficile d'identifier ce qui pourrait constituer le "cœur du métier" d'enseignant à l'école primaire* » (Philippot & Baillat, 2011, para. 10). Ces référentiels de compétences relèvent d'une « rhétorique du maître idéal » (Philippot & Baillat, 2011) construite dans une logique descendante et prescriptive (une logique « top down »).

Dans la logique « bottom up » (ascendante) caractéristique de l'analyse du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999), ce sont développés des travaux de recherche qui s'intéressent à la « professionnalité réelle » des enseignants (Perez-Roux, 2012 ; Philippot, 2008). Notre questionnement sur le rapport des enseignants du premier degré aux disciplines scolaires nous conduit à mobiliser plus particulièrement des travaux qui développent « *une approche didactique de la professionnalité enseignante, qui place au cœur de la réflexion les savoirs enseignés dans les pratiques enseignantes* » (Philippot, 2008, p.10).

Les approches de la « polyvalence réelle » et la « professionnalité réelle » des enseignants de l'école primaire visent à « *décrire et comprendre comment des enseignants du primaire exercent leur métier au quotidien* » (Philippot & Baillat, 2011, para.2). Elles s'inscrivent dans un ensemble de recherches en sciences de l'éducation qui contribuent à la connaissance la réalité de l'agir enseignant.

2. Des savoirs et des gestes professionnels mobilisés en contexte disciplinaire

Bronckart (2010) souligne que les sciences sociales, sous l'influence de l'approche du développement humain de Vygotski (1934/1997), sont marquées par « *l'instauration de l'**agir** comme unité d'analyse du fonctionnement humain* » (*ibid.*, p.5). Dans ce cadre scientifique général, les recherches centrées sur le travail[1] contribuent à interroger de manière systémique une pluralité des dimensions de l'agir enseignant. De telles approches sont développées dans le cadre de l'étude des pratiques enseignantes (Marcel, 2002, Maubant, 2007), de la professionnalité enseignante (Perez-Roux, 2012 ; Philippot, 2008) ou de l'agir professionnel de l'enseignant (Jorro, 2006).

Notre questionnement sur le rapport des enseignants du premier degré aux disciplines scolaires renvoie plus particulièrement à des travaux de recherche qui développent « *une approche didactique de la professionnalité enseignante, qui place au cœur de la réflexion les savoirs enseignés dans les pratiques enseignantes* » (Philippot, 2008, p.10) ou qui questionnent les dimensions « spécifiques » et « transversales » de l'agir enseignant (Bucheton, 2009). Parmi les différentes dimensions qui interagissent de manière systémique

[1] L'ergonomie, l'analyse du travail, la didactique professionnelle et les didactiques scolaires lorsqu'elles interrogent le travail enseignant

dans l'agir enseignant (dimensions pratiques, cognitives, axiologiques, langagières, etc.), les questions du « savoir enseignant » et des « gestes professionnels » occupent une place importante dans les recherches auxquelles nous nous référons.

2.1. Le savoir enseignant, un savoir construit dans, par et pour l'action

Notre questionnement didactique relève de l'« entrée par les savoirs » des didactiques disciplinaires. Toutefois, il ne renvoie pas uniquement aux questions des savoirs disciplinaires de référence et des savoirs enseignés, mais aussi à la question du savoir que les enseignants mobilisent lorsqu'ils ont à gérer la transmission et l'appropriation de savoirs disciplinaires. Nous l'abordons comme un savoir de nature spécifique.

Dans la réflexion sur le(s) savoir(s) enseignant(s), le « savoir » est entendu comme « *ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience* » (Beillerot, 1989, cité par Altet, 2001, p.33). Il s'agit d'un savoir construit *dans*, *par* et *pour* l'action (Barbier, 1996). Pour le caractériser, nous mobilisons des travaux relatifs au « savoir » ou aux « connaissances » des enseignants (Altet, 2001 ; Shulman, 1986/2007 ; Tardif, Lessard & Layahe, 1991 ; Tardif & Lessard, 1999). Sans entrer dans les débats relatifs à ces deux notions, nous retenons la distinction que propose Altet (2001) pour situer la connaissance comme relevant de l'activité du sujet et le savoir comme le fruit de cette activité, le plus accessible au praticien comme au chercheur.

Le nombre et la diversité des typologies relatives aux savoirs des enseignants, ainsi que leur caractère difficilement comparable, ont été largement soulignés (Altet, 2001 ; Tardif et Lessard, 1999). Toutes ces catégorisations, issues de disciplines de recherche et de cadres de référence variés, mettent en évidence « *une pluralité de savoirs enseignants* » (Altet, 2001, p.33). L'analyse du savoir enseignant nécessite, en particulier, de prendre en compte une double dimension inhérente à l'activité d'enseignement : le savoir enseignant relève à la fois de « savoirs scolaires » dont les enseignants favorisent la transmission et l'appropriation par les élèves et de « savoirs professionnels », c'est-à-dire de « *l'ensemble des savoirs et habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière* » (Tamir, 1991, citée par Altet, 2004, p.161).

2.1.1. Un savoir épistémique et didactique en jeu dans l'enseignement

Notre questionnement requiert d'identifier des approches centrées sur les savoirs de l'enseignant en jeu dans l'enseignement disciplinaire. Nous retenons pour cela une typologie proposée par Shulman (1986/2007) dans un article traduit et présenté par Sensevy et Amade-Escot (2007). Ces didacticiens soulignent que ce texte non seulement « *consacre l'importance cruciale du savoir dans le travail professoral* », mais aussi « *fournit des distinctions opératoires pour caractériser le rapport que le professeur peut et doit entretenir au(x) savoir(s)* » (*ibid.*, p.95).

Shulman (1986/2007) invite la recherche sur l'enseignement à une centration sur le « contenu » pour comprendre, d'une part « *comment à partir du savoir de l'enseignant, la discipline a été transformée en contenu d'enseignement* » et, d'autre part « *la façon dont le savoir (content knowledge) est organisé dans l'esprit des professeurs* » (*ibid.*, p.100). Pour éclairer cette organisation l'auteur propose de distinguer trois catégories de « connaissance du contenu » (*content knowledge*).

La « connaissance disciplinaire du contenu » (*subject matter content knowledge*) est épistémique. Elle « *réfère à la quantité et à l'organisation de la connaissance* ***per se*** *dans l'esprit du professeur* » (Shulman, 1986/2007, p.104). Au-delà de la maîtrise des faits et concepts du domaine disciplinaire, cette connaissance requiert « *la compréhension des structures de la discipline* » (*ibid.*, p.104). Ces structures disciplinaires peuvent être rapprochées de la notion de « matrice disciplinaire » (Develay, 1992) pour souligner la dimension épistémique du savoir disciplinaire de l'enseignant.

La « connaissance pédagogique du contenu » (*pedagogical content knowledge*) « *va au-delà de la connaissance de la discipline per se, vers la dimension de connaissance de la discipline pour l'enseignement* » (*ibid.*, p.105). Il s'agit d'une connaissance d'ordre didactique car elle « *intègre les aspects du contenu les plus liés à son enseignabilité* », en particulier « *les manières de représenter et formuler le sujet qui le rendent compréhensible pour les autres* » (*ibid.*, p.105). Elle intègre également « *une compréhension de ce qui rend facile ou difficile l'apprentissage de domaines spécifiques* » (*ibid.*, p.105), en particulier la connaissance des conceptions initiales erronées des élèves et les stratégies qui permettent de les dépasser et de les transformer. Sensevy et Amade-Escot (2007) soulignent que « *la connaissance didactique nécessite la connaissance épistémique 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'instruction » (*ibid.*, p.95).

Enfin, la « connaissance curriculaire » (*curricular knowledge*) relève non seulement de la connaissance des programmes (centrés sur les contenus d'enseignement), mais aussi d'un ensemble de documents associés ou de moyens d'enseignement (qui offrent des alternatives curriculaires).

Shulman (1986/2007) met en évidence que, pour que soit élaboré un contenu d'enseignement, la connaissance disciplinaire du contenu (*subject matter content knowledge*) est nécessaire mais elle n'est pas suffisante. Elle doit être complétée par la connaissance pédagogique du contenu (*pedagogical content knowledge*) et la connaissance curriculaire (*curricular knowledge*). Le savoir mobilisé par les enseignants, lorsqu'ils enseignent une discipline scolaire, peut ainsi être considéré comme un savoir de nature composite, à la fois, épistémique, didactique et curriculaire.

Afin de mieux comprendre la nature particulière de ce savoir, des travaux de recherche interrogent les sources et les processus d'élaboration du savoir enseignant.

2.1.2. Un savoir aux sources plurielles, façonné dans l'expérience du travail

Le savoir enseignant peut être entendu comme « *un savoir pluriel, formé de l'amalgame plus ou moins cohérent des savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience* » (Tardif & *al.*, 1991, p.58). Il s'agit d'un savoir de nature spécifique, issu d'une variété de sources. Il regroupe une pluralité de savoirs que Tardif et *al.* (1991) organisent en quatre types de savoirs.

- Les savoirs de formation professionnelle, transmis par les institutions de formation, articulent des savoirs scientifiques, issus de la recherche sur l'enseignement, et des doctrines pédagogiques, issues de la réflexion rationnelle et normative sur la pratique.
- Les savoirs disciplinaires, produits par les différentes disciplines universitaires (mathématiques, histoire, littérature, etc.), sont intégrés à la pratique enseignante par le biais de la formation initiale et continue.
- Les savoirs curriculaires, formalisés par l'institution scolaire, sont véhiculés par les programmes scolaires.

- Les savoirs d'expérience sont des savoirs spécifiques qui trouvent leur source dans le travail quotidien et dans la connaissance du milieu professionnel.

Tardif et Lessard (1999) prolongent la réflexion sur les sources du savoir enseignant, en intégrant deux autres « sources sociales d'acquisition » des connaissances des enseignants.

- Les sources des connaissances personnelles des enseignants (famille, milieu de vie, éducation au sens large, etc.) qui sont intégrées au travail par l'histoire de vie et la socialisation primaire de l'individu.
- Les sources des connaissances provenant de la formation scolaire des enseignants (Ecole, Université, etc.) qui sont intégrées au travail par la formation scolaire, universitaire et professionnelle.

Ces auteurs proposent une approche compréhensive de l'organisation et du processus d'élaboration du savoir enseignant en référence à la notion de « connaissance ouvragée » (*working knowledge*) construite par Kennedy (1983, citée par Tardif & Lessard, 1999, p.364). Cette notion permet, d'une part, de « *lier organiquement la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail, à ce qu'il est et à ce qu'il fait, mais aussi à ce qu'il a été et à ce qu'il a fait* » et, d'autre part, de souligner 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* » (*ibid.*, p.366). Cette approche conduit Altet (2004) à préciser, par exemple, que « *dans l'expérience du travail, les enseignants retraduisent, adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier* » (*ibid.*, p.163).

De plus, le savoir « ouvragé » individuellement par chaque enseignant s'intègre à la dimension collective et sociale du travail. Tardif et *al.* (1991) précisent que les savoirs d'expérience ne sont pas seulement le produit d'une construction subjective mais qu'ils sont partagés et partageables entre pairs, ils sont le fruit d'une transmission ou d'une co-construction qui contribuent à leur objectivation : « *C'est à travers les relations entre pairs, et donc à travers la confrontation des savoirs issus de l'expérience collective des enseignants, que les savoirs d'expérience acquièrent une certaine objectivité* » (*ibid.*, p.67). Par ailleurs, Tardif et Lessard (1999) soulignent que le savoir enseignant est social du fait de la diversité de ses sources relevant de « *de la culture environnante, de l'organisation scolaire, des acteurs éducatifs, des universités, etc.* » (*ibid.*, p.403). En tant que savoir social, il amène l'acteur à se positionner face aux autres savoirs et à les hiérarchiser, en fonction de son travail.

Le savoir enseignant est également hiérarchisé du fait des rapports qui s'établissent entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis par ailleurs (Tardif & *al*., 1991). C'est à partir de l'expérience, individuelle et collective, que les différents types de savoirs, acquis en dehors du travail (savoirs de formation professionnelle, savoirs disciplinaires universitaires et savoirs curriculaires), sont jugés par les enseignants comme utiles et pertinents (ou non) pour leur travail. Ce sont les savoirs d'expérience qui constituent le « *centre de gravité* » du savoir pluriel des enseignants (Tardif & *al*., 1991, p.68) : ils « *servent de référence aux enseignants à la fois pour juger des autres connaissances et pour évaluer leur pertinence dans le travail quotidien* » (Tardif & Lessard, 1999, p.362).

D'une manière générale, le savoir enseignant peut donc être considéré comme le résultat d'une transformation, d'une organisation et d'une hiérarchisation de savoirs de différentes natures et origines. Ils associent, en particulier, des savoirs issus de l'expérience (personnelle, scolaire et professionnelle) et des savoirs de formation professionnelle (disciplinaires, curriculaires et didactiques). Ce cadre général d'approche du savoir enseignant sous-tend des travaux de recherche qui interrogent, plus particulièrement, le savoir en jeu dans l'enseignement des disciplines scolaires à l'école primaire.

2.1.3. Le savoir mobilisé dans l'enseignement disciplinaire à l'école primaire

Les savoirs construits par les enseignants du premier degré et mobilisés dans différents domaines disciplinaires ont été documentés, en particulier, par des travaux du GRPPE[1] (Baillat & Espinoza, 2009 ; Glaudel & Philippot, 2013).

L'analyse de séances filmées et d'entretiens d'autoconfrontation permet de souligner que les savoirs disciplinaires issus du parcours universitaire sont rarement centraux dans l'activité des enseignants du premier degré (Baillat & Espinoza, 2009). Ils sont mêmes souvent mis à l'écart, lorsqu'ils sont considérés comme trop complexes ou trop pointus pour les élèves de l'école primaire. Lorsque ces savoirs universitaires sont considérés comme une aide à l'enseignement, c'est principalement parce qu'ils permettent de répondre aux questions des élèves et de maîtriser le groupe-classe. L'expérience professionnelle, liée aux contraintes du poste et plus particulièrement à l'âge et à la culture des jeunes élèves du primaire, conduit

[1] Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles des Enseignants

certains enseignants à réévaluer la pertinence de leurs savoirs universitaires jugés trop théoriques et peu accessibles aux jeunes élèves.

Alors que les savoirs curriculaires sont très présents dans la formation professionnelle des enseignants, les attentes institutionnelles en termes de connaissances et compétences à acquérir par les élèves sont rarement formulées de manière explicite par les enseignants expérimentés. En revanche, les objets d'étude que se donnent les professeurs des écoles débutants relèvent davantage du savoir curriculaire. Par exemple, en histoire, les dates et personnages historiques des programmes sont les références des enseignants néo-titulaires pour déterminer les savoirs « essentiels » (Glaudel & Philippot, 2013). Cependant, il faut noter que ces savoirs curriculaires ne sont pas uniquement issus des textes officiels ; ils sont fortement influencés par le milieu professionnel et la documentation pédagogique (manuels, fichiers de travail des élèves, etc.). Ainsi, les notions que des néo-titulaires associent à l'histoire à enseigner sont héritées de la tradition scolaire du premier degré. Il s'agit, par exemple, les oppositions « nomades / sédentaires » ou « seigneurs / paysans » en histoire, ou bien les notions de « milieu de vie » ou de « paysage » en géographie).

Dans la perspective ouverte par la notion de « savoir ouvragé » (Tardif & Lessard, 1999), les savoirs professionnels qui fondent les choix pédagogiques et didactiques des enseignants peuvent être abordés comme le fruit d'un processus de construction collective et individuelle.

Les savoirs collectifs se manifestent souvent sous forme de « doxas pédagogiques », partagées par de nombreux enseignants : rendre les élèves actifs, rendre la discipline vivante, favoriser la motivation des élèves, etc. (Baillat & Espinoza, 2009). On peut faire l'hypothèse que ces doxas relèvent d'une « *pragmatisation* » (*ibid.*, p.174) des concepts issus des sciences de l'éducation, en particulier des théories socioconstructivistes. Les auteurs soulignent qu'au-delà d'expressions courantes telles que « rendre l'élève actif » ou « l'élève acteur de la construction de ses savoirs », les situations d'enseignement-apprentissage observées reposent rarement sur une véritable démarche de construction des savoirs par les élèves.

Par ailleurs, on constate le rôle important que joue l'expérience personnelle dans la construction des savoirs relatifs à l'enseignement des disciplines. Dans les disciplines dites de pratique (musique, arts visuels, EPS), la pratique personnelle, de la musique ou d'un sport, ou bien la fréquentation personnelle des musées induisent « *une approche valorisant l'expérience sensible, plutôt que l'acquisition de savoirs déclaratifs ou procéduraux* » (*ibid.*, p.172). Dans des disciplines plus fortement instituées, l'expérience personnelle de l'enseignant en tant qu'élève ou étudiant influence fortement sa pratique. Par exemple, une enseignante cherche à

montrer à ses élèves l'utilité sociale des mathématiques, parce qu'elle-même a souffert de ne pas comprendre à quoi cette discipline servait. Une autre enseignante s'empare de la démarche d'investigation recommandée en sciences en se centrant principalement sur les pratiques de laboratoire qu'elle a connues dans son cursus scientifique.

Philippot (2009) interprète la complexité des rapports des enseignants du premier degré aux savoirs universitaires et la place centrale des savoirs d'expérience comme une tension entre deux mondes : celui de la formation universitaire, dans lequel l'étudiant s'approprie des savoirs universitaires dans un rapport *per se*, et celui de la pratique professionnelle, dans lequel l'enseignant polyvalent est confronté à la pluralité des savoirs scolaires. Or, dans cette pratique professionnelle, c'est un autre rapport au savoir qui se construit à l'aune de la nécessité de faire classe au quotidien et de l'expérience professionnelle. Par exemple, une enseignante expérimentée, titulaire d'une licence d'histoire, s'est construit « *une conviction forte selon laquelle l'histoire des universitaires et celle de l'école élémentaire sont très différentes* » (Philippot & Baillat, 2009, p.71). Les savoirs disciplinaires universitaires qu'elle mobilisait en début de carrière « *ne sont plus jugés opératoires, car hors de la portée cognitive des élèves* » (*ibid.*, p.71), tandis que le savoir d'expérience qu'elle a construit s'organise autour de la motivation des élèves et de l'adaptation du langage historique aux élèves de cycle 3.

Ces constats interrogent le processus de construction du savoir que les enseignants mobilisent dans l'enseignement disciplinaire à l'école élémentaire. En effet, la formation disciplinaire et didactique des enseignants polyvalents est relativement réduite dans chacune des disciplines à enseigner. De ce fait, elle offre peu d'espace d'appropriation des savoirs disciplinaires, didactiques et curriculaires. Cela peut expliquer, en partie, la place importante qu'occupent les savoirs d'expérience construits individuellement et collectivement dans l'exercice de la professionnalité.

En reprenant la distinction établie par Sensevy & Amade-Escot (2007), à partir de la proposition de Shulman (1986/2007), entre « savoir épistémique » et « savoir didactique », les rapports des enseignants aux savoirs disciplinaires peuvent être approchés en distinguant un « rapport épistémique » et un « rapport didactique » à ces savoirs. Nous considérons que l'enseignant est dans un « rapport épistémique » au savoir lorsqu'il travaille un savoir disciplinaire pour soi-même et en lui-même. En revanche, il est dans un « rapport didactique » au savoir disciplinaire lorsqu'il prend en compte le problème de sa transmission et de son appropriation par les élèves. Alors, il s'inscrit dans « *la dialectique didactique qui suppose de*

voir le savoir comme communicable au moment même où on le travaille pour soi » (Sensevy, 2011, para.69). Ce rapport didactique au savoir se nourrit du rapport épistémique au savoir, mais ne se réduit pas à celui-ci.

Pour notre réflexion sur la dimension didactique du travail des enseignants du premier degré, nous retenons de ces travaux de recherche sur le savoir enseignant que le savoir mobilisé par les enseignants pour enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires présente trois caractéristiques importantes :

- il est le fruit d'une histoire et d'une construction, à la fois, individuelles et collectives, subjectives et sociales ;
- il est composé d'un ensemble de savoirs, de sources diverses, retravaillés par les enseignants et ajustés à la réalité du travail ;
- en ce qui concerne les enseignants polyvalents, il est souvent caractérisé par une certaine mise à l'écart des savoirs universitaires et des savoirs curriculaires.

Si l'on considère les savoirs professionnels comme un ensemble de savoirs et d'habiletés permettant d'agir avec succès en situation de travail, il convient de ne pas les réduire à leur seule dimension cognitive, mais aussi d'interroger la manière dont ces savoirs s'actualisent dans des gestes professionnels.

2.2. Des gestes professionnels des enseignants polyvalents encore mal connus

La question des gestes de métier et des gestes professionnels occupe une place croissante dans les travaux sur l'agir enseignant. La notion y renvoie à des enjeux de connaissance situés, selon les auteurs, dans une approche anthropologique (Jorro, 2002) ou d'ergonomie de l'activité (Bucheton, 2009). Le terme « geste » a été choisi par de nombreux chercheurs « *pour insister sur la dimension professionnelle de l'activité de l'enseignant* » dont l'agir ne relève pas du charisme mais de « *manières de faire spécifiques d'une profession* » (Bucheton, 2009, p.52).

Dans cette perspective le « geste » enseignant doit être entendu comme à la fois corporel et langagier. Sensevy (2010) souligne que la catégorie du geste « *renvoie à une sorte de*

totalité dynamique et relativement spécifique, et qui réfère au corps » (para.2). Si l'on se réfère à l'idée que « *la pensée est un geste* » (Vergnaud, 1996, cité par Sensevy, 2010, para.2), la notion invite à concevoir la pratique comme un processus plutôt que comme un série de procédures et renvoie à l'idée d'une intelligence pratique. Bucheton (2009) souligne une autre dimension importante du geste dans sa dimension langagière, celui-ci est « *adressé à un autre selon des codes partagés* » et « *engage celui qui le fait et celui à qui il est adressé* » (*ibid.*, p.52).

2.2.1. Gestes de métier et gestes professionnels

Dans le cadre d'une réflexion anthropologique sur le geste et d'une approche symbolique des gestes d'éducation et de formation, Jorro (2002) distingue les « gestes du métier » et les « gestes professionnels ». Les gestes du métier sont entendus comme des « *gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier* » qui ont un « *effet structurant sur l'activité* » (*ibid.*, p.40). La notion renvoie à une « *conception externe et générique* » du geste comme résultant d'une « *transmission culturelle, historique* » (*ibid.*, p.41). Ces gestes relèvent du « genre de l'activité » (Clot, 1999a) et permettent à l'enseignant de puiser « *dans sa boite à outils les gestes précis, répertoriés, ceux qui s'inscrivent dans la culture du métier de formateur et qui reposent sur une expérience collective* » (Jorro, 2002, p.41). Les gestes professionnels quant à eux renvoient à une « *conception singulière et contextuelle* » (*ibid.*, p.41) du geste. Il s'agit de « *gestes singuliers* » qui doivent être entendus comme « *des signes (diacritiques) qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation* » (*ibid.*, p.40). Ils relèvent à la fois d'une « *rencontre interpersonnelle qui remplit la situation de formation* » (*ibid.*, p.40) et d'une « *spécificité biographique* » (*ibid.*, p.41). Ils permettent d'appréhender « *ce qui fait le style professionnel de tel enseignant, de tel formateur* » (*ibid.*, p.42).

Des typologies de gestes (qualifiés de professionnels) ont été plus particulièrement proposées par la didactique du français. Pour Bucheton & Soulé (2009), les gestes professionnels désignent de manière métaphorique « *l'action de l'enseignant* » (*ibid.*, p.32) que les auteur entendent comme l'actualisation de cinq préoccupations enchâssées : « l'étayage » (apporter des aides aux élèves pour accompagner leur activité d'apprentissage : faire comprendre, faire dire, faire faire), « le tissage » (favoriser les mises en relation nécessaires à la construction du sens de l'apprentissage), « l'atmosphère » (installer et maintenir un espace intersubjectif dialogique favorable à l'engagement de l'élève dans

l'activité d'apprentissage), « le pilotage » (gérer les contraintes spatiales et temporelles de la situation d'apprentissage) et « l'apprentissage » qui est la cible de l'activité de l'enseignant. Bucheton (2009) distingue deux registres d'analyse des gestes professionnels : les « *gestes communs de structuration du milieu didactique* » et les « *gestes d'ajustement* » (aux élèves, à l'avancée de la leçon, à la situation, à la prescription, etc.) (*ibid.*, p.55). Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005) quant à eux tiennent compte dans leurs analyses de quatre gestes fondamentaux : « situer l'objet dans le temps » (convoquer la mémoire des élèves par le rappel ou l'anticipation), « proposer des dispositifs didactiques » (déployer des outils d'enseignement : support matériel, consignes et modes de travail), « évaluer et réguler » (de manière formelle, outillée, ou bien de manière informelle, à la faveur d'échanges avec les élèves), « institutionnaliser » (fixer de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir).

La recherche en didactiques des disciplines s'emparent de la notion de geste et proposent des approches qui interrogent le rapport des gestes mis en œuvre aux contenus enseignés. Par exemple, Sensevy (2010) s'intéresse au « geste d'enseignement » et en dégage deux caractéristiques principales. D'une part, il « *s'enracine dans un certain rapport aux contenus et dans un certain projet d'enseignement* » (*ibid.*, para.61). D'autre part, il se déploie à partir d'outils sémiotiques propres à la discipline « *qui cristallisent les connaissances inculquées et permettent leur expression* » (*ibid.*, para.52). Bucheton (2009) quant à elle interroge l'existence de gestes « purement » didactiques et invite à rompre avec une segmentation entre des préoccupations transversales et des préoccupations liées à l'enseignement des disciplines. Elle considère que cette segmentation ne permet pas d'identifier les « *gestes et postures intermédiaires où l'agir de l'enseignant nécessite de croiser ses diverses préoccupations* » (*ibid.*, p.40). Certes, le positionnement didactique conduit à postuler que l'enseignement des différentes disciplines requiert non seulement des connaissances mais aussi des gestes professionnels et des arts de faire spécifiques aux contenus enseignés et appris. Toutefois, certains gestes mis en œuvre dans les enseignements disciplinaires renvoient à des problèmes transversaux : « *questionner, problématiser, formaliser le savoir appris, évaluer, etc.* » (*ibid.*, pp.40-41). On peut alors considérer que des problèmes transversaux, telle que l'évaluation, nécessitent une « *actualisation très précise dans chaque discipline* » (*ibid.*, p.41). L'auteur note cependant qu'une question est encore très peu explorée, celle des relations entre gestes professionnels spécifiques, types de disciplines, formes de travail, types d'outils, formes de pensée ou de créativité.

Si la notion de geste professionnel est de plus en plus travaillée dans le champ des didactiques disciplinaires, il faut toutefois souligner que la réalité et la diversité des gestes professionnels mobilisés par les enseignants restent encore mal connues (Bucheton, 2009). Pourtant, cette notion est intéressante pour ne pas limiter à la question du savoir la réflexion didactique sur les moyens d'enseigner les disciplines scolaires que les enseignants construisent, individuellement et collectivement.

2.2.2. Quelques caractéristiques des gestes des enseignants du premier degré

Les travaux qui interrogent plus particulièrement les gestes professionnels des enseignants du premier degré, sont peu nombreux, en dehors de la didactique du français. Toutefois, les travaux auxquels nous nous référons nous permettent de dégager quelques caractéristiques des gestes professionnels des enseignants de l'école primaire. Nous retenons de notre revue de littérature deux axes de réflexion autour des gestes associés aux préoccupations du tissage et de l'étayage (Bucheton & Soulé, 2009).

L'importance des gestes de tissage

Dans son étude des pratiques d'enseignement des sciences et techniques en maternelle, Charles (2012) montre la prépondérance de la dimension du tissage dans les gestes professionnels mobilisés et en fait un attribut de la spécialité enseignante en maternelle. Les frontières lâches entre les domaines d'activité et l'absence de cloisonnement entre ces domaines en maternelle permet aux enseignants de lier entre eux les moments d'éducation scientifique et technique et les autres moments scolaires. Le tissage entre ces « moments scolaires » est caractérisé par deux modalités : le tissage des contenus ou le tissage des activités (par exemple, par les activités mises en place à partir d'albums de littérature de jeunesse ou par des activités d'écoute). De plus, l'auteur observe deux dimensions de ce tissage : une dimension horizontale qui permet « *la mise en relation de plusieurs moments scolaires par l'intermédiaire d'une thématique* » *(ibid., p.346)* et une dimension verticale qui renvoie à « *une organisation des contenus pris en charge dans les différents domaines au cours du temps* » (*ibid.*, p.346).

L'étude de l'activité des professeurs des écoles néo-titulaires en histoire et en géographie que nous avons menée (Glaudel & Philippot, 2013) met également en évidence le développement des gestes de tissage. En effet, l'intention de donner du sens aux apprentissages se manifeste d'abord par l'importance croissante accordée à la pratique du « rappel » caractéristique de la culture collective des enseignants (Durand, Ria et Flavier, 2002). Par ailleurs, la préoccupation du tissage dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie prend une forme particulière : celle d'un sens accessible aux élèves construit par les liens tissés entre l'école et les familles ou entre le savoir scolaire et l'environnement proche connu des élèves.

A un grain d'analyse plus fin, des travaux en didactique du français ont mis en évidence le rôle important des gestes relevant de la préoccupation du tissage à l'école primaire. Dans la perspective du concept de secondarisation, Jaubert & Rebière (2009) font l'étude des gestes de tissage prévus et réalisés par une professeure des écoles stagiaire dans une séance d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Le tissage est conçu par cette enseignante débutante principalement dans une dimension horizontale de mise en relation chronologique des différents moments scolaires. En revanche, la dimension verticale du tissage entre apprentissages et activités est encore peu présente.

La question des gestes d'étayage

Bucheton (2009) affirme que l'étayage est probablement une « *préoccupation centrale et organisatrice de l'agir de l'enseignant* » (*ibid*., p.59). Ses travaux en didactique du français la conduisent à considérer que la préoccupation d'étayage est « *centrale dans les petites classes* » (*ibid*., p.59). Par exemple, dans deux leçons de CP, les gestes d'étayage occupent plus de 50% du temps de parole. L'auteur met en évidence deux catégories de gestes d'étayage situés entre une posture d'accompagnement et une posture de transmission :

> *Certains gestes d'étayage ont pour visée de faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche, d'autres relèvent plus d'une posture transmissive : moments d'enseignement, de synthèse, d'explications magistrales, apports d'éléments culturels, lectures offertes, etc.* (Bucheton, 2009, p.59)

Dans le cadre d'une étude de l'écriture de la trace écrite en classe, Promonet (2015) observe des gestes de reformulation à la fois d'un texte-source utilisé par l'enseignant pour

préparer la séance et des propos des élèves. En situation d'interaction avec les élèves, la reformulation joue un rôle d'étayage :

> *La reformulation exerce une fonction didactique. Elle contribue à la formation du lecteur qui est invité à dire sa réception du texte, à en affiner la formulation, à formaliser ainsi un savoir-lire et à se construire ainsi comme lecteur habile, critique et cultivé.* (Promonet, 2015, p.469)

Dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, les gestes d'étayage ne sont pas absents des discours chez les enseignants débutants sur leur activité didactique (Glaudel & Philippot, 2013). Ils prennent des formes élémentaires qui évoluent peu au cours de l'année qui consistent à aider les élèves principalement par l'explication magistrale, dans une posture de transmission (Bucheton, 2009). Des gestes d'étayage plus proches d'une posture d'accompagnement se manifestent dans la place importante de la reformulation demandée à un élève dans un niveau de langue réputé plus accessible à tous. Entre ces deux postures se situent des manières de guider ou d'orienter les élèves vers la réponse attendue par l'enseignant.

Toutefois, l'analyse de pratiques effectives d'enseignement de différentes disciplines scolaires interroge la réalité de l'étayage que les enseignants du premier degré offrent aux élèves dans la diversité des disciplines scolaires. En effet, la difficulté à accompagner l'activité cognitive des élèves et à favoriser des constructions conceptuelles a été constatée dans l'étude des pratiques des enseignants polyvalents expérimentés (Baillat & Espinoza, 2009 ; Philippot, 2008). La difficulté à construire un étayage adapté se manifeste dans le fréquent sur-ajustement ou sous-ajustement didactique constaté dans différentes disciplines enseignées (Baillat & Espinoza, 2009). Les séances disciplinaires observées comme les entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants révèlent une forte prégnance de la « gestion de classe » et une prédominance de la « logique du faire » (Philippot & Baillat, 2009). Elle est probablement liée à la difficile maîtrise des spécificités disciplinaires par les enseignants polyvalents (Philippot, 2008).

L'interprétation des gestes professionnels des enseignants est largement débattue en sciences de l'éducation, tout particulièrement en ce qui concerne les gestes d'étayage. D'une manière générale, les gestes professionnels apparaissent comme une catégorie d'analyse intéressante pour la recherche en didactique, même s'ils restent peu connus dans la diversité des domaines d'enseignement, tout particulièrement concernant les enseignants de l'école primaire.

Conclusion

Les conditions de l'exercice professionnel des enseignants du premier degré sont caractérisées par la polyvalence. Nous la considérons, à la fois, comme une caractéristique du poste de travail des enseignants du premier degré, et comme une condition vécue de leur exercice professionnel. Elle ne peut être réduite à une (impossible) plurispécialisation et impose d'interroger les relations entre domaines disciplinaires qu'établissent les enseignants du premier degré. Elle requiert aussi une réflexion sur ce que peuvent raisonnablement être un « savoir de haut niveau » (Develay, 2013) ou un « point de vue didactique » (Astolfi, 1997), dans les différents domaines disciplinaires que les enseignants polyvalents de l'école primaire ont à enseigner.

Les recherches sur la professionnalité réelle des enseignants du premier degré ont mis en évidence la complexité des rapports qu'ils entretiennent avec les disciplines scolaires et les savoirs disciplinaires. Malgré un attachement à la polyvalence, et aux « ponts » ou « liens » entre domaines d'apprentissage qu'elle favorise, les enseignants du primaire ressentent des difficultés à faire face à la pluralité des disciplines à enseigner et mettent rarement en œuvre de véritables pratiques interdisciplinaires. Ils valorisent le développement des compétences intellectuelles des élèves, mais ils semblent difficilement maîtriser les matrices disciplinaires et les enjeux cognitifs de haut niveau des différentes disciplines scolaires.

Les recherches sur le savoir enseignant permettent d'éclairer en partie la complexité des rapports des enseignants polyvalents aux savoirs disciplinaires. Elles mettent en évidence des tensions entre des savoirs universitaires et curriculaires, qui ne sont pas absents mais qui jouent peu un rôle de ressource, et des savoirs d'expérience qui permettent aux enseignants de faire face à la pluralité des disciplines mais qui sont rarement centrés sur des enjeux cognitifs disciplinaires.

Au-delà de ces constats, un enjeu pour la recherche sur l'enseignement disciplinaire à l'école primaire est de mieux comprendre comment, dans l'expérience du travail, ces enseignants élaborent un savoir « ouvragé » qui leur permet de gérer l'enseignement et l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Nous retenons cet enjeu pour notre questionnement didactique sur le travail des enseignants polyvalents. En effet, nous considérons que pour décrire et comprendre la manière dont les enseignants polyvalents enseignent la géographie, il

est nécessaire d'interroger le savoir qu'ils mobilisent, les relations qu'il entretient avec une pluralité de sources du savoir et la construction individuelle et collective de ce savoir.

Interroger la réalité du travail des enseignants polyvalents lorsqu'ils enseignent la géographie requiert aussi de prendre en compte les spécificités de cette discipline scolaire et de prendre appui sur les acquis de la recherche sur les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Chapitre 3 : L'enseignement de la géographie à l'école élémentaire

Dans une conception ouverte et intégrative de la discipline scolaire (Hasni, 2000), nous abordons la géographie de l'école primaire comme un ensemble cohérent de contenus, organisés par des finalités et une matrice disciplinaire, par des marqueurs de la discipline (objets ou méthodes spécifiques), ainsi que par des démarches favorisant l'acquisition par les élèves de savoirs géographiques scolaires.

Pinchemel (1988) souligne que la géographie est « *un savoir essentiel des hommes* » (*ibid.*, p.9) qui renvoie à différentes « *manières de prendre possession de la terre* » (*ibid.*, p.15). Cette approche implique de ne pas réduire la géographie à sa seule dimension scientifique et de prendre en compte des pratiques et des savoirs géographiques de natures variées. Chevalier (1997 et 2003) propose ainsi de concevoir la géographie comme un vaste champ de savoirs associant deux pôles de savoirs institués (la géographie universitaire et la géographie scolaire) et deux pôles de savoirs moins institués (la géographie appliquée et la géographie grand public). Les savoirs géographiques scolaires peuvent alors être abordés comme l'un des quatre pôles dans le champ de la géographie (Chevalier, 1997 et 2003). Cette approche permet de rompre avec le « *tête à tête entre la géographie scolaire et la géographie savante qui a souvent servi de modèle descriptif et appréciatif de la géographie enseignée à l'École* » (Chevalier, 2003, p.5). Elle nous conduit aussi à interroger les rapports de la géographie scolaire avec les autres pôles de savoirs géographiques.

Dans cette perspective, nous proposons une synthèse sur l'enseignement de la géographie qui articule trois axes de réflexion : premièrement, la prise en compte de l'évolution historique de la discipline scolaire, ensuite celle des propositions didactiques qui tendent à renouveler la discipline scolaire et enfin les acquis de la recherche sur les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

1. Une discipline scolaire historiquement construite

Afin d'identifier des fondements et des héritages culturels qui caractérisent la géographie scolaire actuelle, nous présentons les principales étapes de construction historique de la discipline scolaire en interrogeant les rapports qu'entretiennent les savoirs géographiques scolaires avec d'autres pôles de savoir géographique. Nous proposons un regard sur le projet

institutionnel relatif à la discipline scolaire au cours des vingt dernières années afin de caractériser la matrice disciplinaire (Develay, 1992) de la géographie scolaire.

1.1. Un siècle de géographie scolaire : permanences et mutations d'une discipline

Notre réflexion sur la géographie scolaire actuelle prend en compte le processus historique et culturel de construction de la discipline. Il s'agit plus particulièrement d'identifier dans cette histoire récente des manières de penser et d'enseigner la géographie qui influencent les conceptions que les enseignants ont de la discipline et leurs pratiques d'enseignement.

1.1.1. Les principales évolutions de la géographie scolaire instituée

En relation avec les étapes de la généralisation de l'instruction publique, la géographie scolaire est institutionnalisée au cours du XIX° siècle. Son enseignement est alors caractérisé par des contenus et des finalités pratiques et repose sur le « *paradigme de l'inventaire nomenclatural* » (Clerc, 2002). Chevalier (2003) souligne que, dans les années 1870, la géographie scolaire prend une dimension civique et patriotique, liée à une dimension utilitaire par la connaissance du monde et la connaissance économique de base qu'elle fournit, principalement à travers l'usage des cartes murales scolaires et de celles des manuels. Audigier (2004) met en évidence que la géographie est alors étroitement associées à l'histoire et à l'instruction civique considérées alors comme complémentaires au service du projet républicain d'installation d'une école primaire « *entièrement sous-tendue par un projet d'éducation civique* » (*ibid.*, p.38).

Sous la III° République, l'enseignement de la géographie à l'école primaire connaît toutefois une importante inflexion, au cours du « moment Buisson »[1] qui instaure une « *réorientation pédagogique de la géographie enseignée à l'école primaire* » en en faisant une « *leçon de choses* » (Chevalier, 2003, p.217). Cet enseignement repose alors sur « *des curricula organisés du proche vers le lointain* » (*ibid.*, p.216) et accorde une place centrale à « *l'observation directe* » et aux cartes qui, à défaut d'observation directe, « *permettent de "chosifier" un réel de substitution* » (*ibid.*, p.217).

[1] Sous la dénomination de Ferdinand Buisson, Directeur de l'Enseignement primaire, directeur de publication de deux dictionnaires de pédagogie et d'instruction publique.

Dans la première moitié du XX° siècle, la géographie scolaire connaît une grande stabilité des finalités et des programmes disciplinaires (Chevalier, 2003 et 2008). Cependant, les textes officiels et pédagogiques instaurent deux transformations majeures : le paysage et l'observation indirecte sont alors mis en avant (Chevalier, 2003). La discipline scolaire évolue dans les années 1920-1930 sous l'influence des méthodes actives ; les textes officiels accordent de manière récurrente une place centrale au « concret » et au « visible », comme en témoignent deux circulaires des ministres de l'Instruction publique : celle de 1923, dans laquelle Léon Bérard affirme que les enseignements de géographie sont d'abord des « *leçons de choses* » (*ibid.*, p.291) et celle de 1939, dans laquelle Jean Zay « *prône la généralisation des sorties pour l'étude du milieu local et l'étude des paysages* » (*ibid.*, p.292). Pour étudier des réalités non directement accessibles, une place nouvelle est accordée à l'image, et plus particulièrement à la photographie. Celle-ci n'est plus une illustration *a posteriori* mais doit servir de « *point de départ de la leçon* » (*ibid.*, p.251). Dans les outils pédagogiques produits à l'époque, les images sont accompagnées par des questions à poser aux élèves. Toutefois, ces évolutions contrastent avec la grande stabilité concernant les enseignants : « *Leur pratique est souvent inspirée par le modèle autoritaire de l'école primaire fondé sur l'apprentissage par cœur du résumé. Ainsi, les injonctions continuelles en faveur de la sortie scolaire, semblent d'autant plus fortes que leur mise en œuvre reste limitée* » (*ibid.*, p.322). La géographie à l'école primaire connaît ainsi une longue « phase classique » jusqu'en 1968.

A partir de 1969, la mise en place du « tiers temps pédagogique » ouvre une période de renouvellement de la géographie scolaire au sein des « disciplines d'éveil » et plus particulièrement des « sciences sociales ». Audigier (2004) précise que, dans la volonté d'organiser les apprentissages scolaires autour de la relation entre l'élève et les savoirs, le « local » devient le point de départ du travail qui doit permettre d'approcher la complexité du monde. Il y a là une certaine continuité avec la géographie scolaire antérieure, cependant, le « renouveau » (Audigier, 2004), voire la « rupture » (Roumégous, 2002), réside dans la fonction pédagogique et épistémologique attribuée au « local ». Il ne s'agit plus de l'aborder dans une approche monographique, mais dans la perspective de doter les élèves d'un ensemble d'outils intellectuels et pratiques : « *Ce qui était nouveau, c'était le souci de se servir du local comme d'un ensemble de données disponibles pour le maître et pour les élèves. Ces données étaient une opportunité pour construire des notions et des concepts, acquérir des méthodes* » (Audigier, 2004, p.41). L'enjeu en géographie, comme en histoire, est de partir du milieu local pour comprendre le monde dans ses dimensions spatiales et

temporelles : « *On a récusé le milieu, considérant que, même à l'école élémentaire, il n'était qu'un point de départ et que, du milieu local, il fallait immédiatement passer à ailleurs et avant* » (extrait d'un entretien avec Lucile Marbeau, citée par Roumégous, 2002, p.93). Le quartier ou le village prend alors valeur d'exemple dans une démarche d' « étude de cas » qui consiste à « *le remettre en contexte, à différentes échelles, c'est-à-dire en faire une approche avec le questionnement géographique* » (extrait d'un entretien avec Jean Maréchal, cité par Roumégous, 2002, p.95). Ce renouvellement de la géographie scolaire voit le jour dans des équipes de recherche et connaît une relative diffusion dans un ensemble de manuels et de livres du maître innovants, cependant il reste inachevé et a un impact assez limité sur les pratiques des enseignants (Roumégous, 2002).

Dans les années 1980, avec le retour à l'organisation disciplinaire des programmes de la fin du cursus primaire, l'enseignement de la géographie est marqué, à la fois, par de fréquents changements de programme et par une nette continuité des contenus jusqu'aux années 2000 (Chevalier, 2008).

Le principal changement de contenu tient à l'introduction de différents « *niveaux scalaires à étudier ou à prendre en compte conjointement avec l'étude de la France : la région, l'Europe, le monde* » (*ibid.*, p.31). Notons l'inflexion des finalités de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire dans un contexte où l'école élémentaire devient le « propédeutique » du second degré (Chevalier, 2003). La finalité de formation intellectuelle critique est affirmée explicitement par les programmes de 1995 : « *Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité, exigent la connaissance de ce monde dans sa diversité et son évolution. L'histoire et la géographie qui, évoquant la vie des hommes, écartent les relations de cause à effet simplistes apportent cette compétence* » (MEN, 1995, p.67). Les programmes de 2002 fixent pour objectif général l'appropriation par les élèves de certains traits de la science homonyme : « *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* ». Il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier la démarche des géographes qui « *cherchent à comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités* ».

Cependant, les démarches d'enseignement suggérées restent très fortement héritées de la culture géographique scolaire antérieure : la géographie est « *centrée à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace* » (MEN, 2002, p.80). Suite à un état

des lieux de l'enseignement des sciences, de l'histoire et de la géographie au cycle 3, l'Inspection Générale de l'Education Nationale publie en 2005 un rapport (IGEN, 2005) qui interroge les limites du recours au « document » et des situations orales collectives observées. Les inspecteurs généraux invitent à l'équilibre entre trois « démarches » : celles qui sont centrées sur « l'étude de documents », celle de « la transmission par le récit et l'exposé du maître » et celle du « débat réglé » (instauré pour l'ensemble des disciplines scolaires par les instructions officielles de 2002).

1.1.2. Une tendance de la géographie scolaire à la stabilité

Quelles conclusions peut-on tirer du regard porté sur un peu plus d'un siècle de géographie scolaire institutionnalisée ?

Clerc (2002) affirme que « *la géographie scolaire n'a pas effectué de révolution paradigmatique* » et que « *les grands principes qui ont produit la culture scolaire en géographie continuent d'opérer au-delà des modifications récurrentes des contenus et des méthodes* » (*ibid.*, p.15). Chevalier (2003) quant à lui considère que, dans les textes officiels ou les manuels scolaires, les trois grands modèles pédagogiques apparus successivement aux XIX° et XX° siècles (le modèle de la mémorisation, le modèle de la pédagogie intuitive et le modèle fondé sur les psychologies constructivistes) « *se superposent aujourd'hui* » (*ibid.*, p.326). L'histoire de la discipline est davantage marquée par un phénomène de « sédimentation » (Chevalier, 1997) que par de réelles mutations : « *Les différentes strates accumulées au cours des deux derniers siècles de pratiques scolaires constituent les sédiments profonds de la géographie scolaire et de sa représentation sociale* » (*ibid.*, p.217).

En effet, différents chercheurs mettent en évidence la pérennité (Clerc, 2002) et la stabilité (Tutiaux-Guillon, 2008) du modèle disciplinaire d'enseignement de la géographie. Ce modèle repose depuis le XIX° siècle sur l'affirmation de trois types de finalités disciplinaires : « des finalités patrimoniales et civiques », « des finalités intellectuelles et critiques », « des finalités pratiques » (Audigier, 1995), mais il connaît depuis les années 1980 un glissement vers une « *perspective essentiellement instrumentale* » (*ibid.*, p.73). Les contenus enseignés visent à établir un « tableau du monde » par « *la transmission de savoirs factuels relatifs à des morceaux de l'espace terrestre* » (Clerc, 2002, p.159). Ces contenus relèvent d'un savoir « réaliste » qui fonctionne comme si la discipline disait la réalité « donnée » et non construite

par l'activité de connaissance, et comme si cette réalité était directement appréhendable et compréhensible (Audigier, 1995). Les démarches d'enseignement de la géographie suggérées par les textes officiels accordent une place centrale aux marqueurs disciplinaires que sont la carte et l'image et s'ancrent dans les « *héritages de l'observation et de l'émerveillement* » (Chevalier, 2000, p.214).

Ces caractéristiques historiques de la géographie scolaire souvent mises en évidence, pour le premier comme pour le second degré, invitent à interroger les rapports épistémologiques qu'entretiennent les savoirs géographiques scolaires avec d'autres géographies de référence : la géographie universitaire, mais également la géographie appliquée et la géographie grand public (Chevalier, 1997 et 2003).

1.2. La géographie scolaire et les autres pôles de savoir géographique

Même si la géographie appliquée et la géographie grand public constituent parfois des références pour la géographie scolaire, il convient de souligner la place importante qu'occupent les références géographiques universitaires dans les recherches sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire. En effet, la recherche en didactique de la géographie s'est développée en étroite relation avec les renouvellements épistémologiques que connaît la géographie universitaire depuis les années 1960 (Bailly & Ferras, 2010 ; Scheibling, 1994). Chevalier (2003) souligne la complexité des « *rapports entre la géographie scolaire et les géographies de référence* » (*ibid.*, p.330), du fait des évolutions épistémologiques de la géographie universitaire et des liens étroits entre la géographie scolaire et les géographies appliquée et grand public. Pour saisir la discipline scolaire comme construction historique il est important de caractériser l'évolution des relations entre géographie universitaire et géographie scolaire ainsi que le positionnement épistémologique de la géographie scolaire contemporaine.

1.2.1. Les relations entre géographies scolaire et universitaire

En 2001, un numéro de la revue *Perspectives documentaires en éducation* de l'INRP est consacré à « 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie ». Chevalier (2001)

et Roumégous (2001a) y analysent les relations entre la géographie scolaire et la géographie universitaire en interrogeant l'intérêt des géographes pour la discipline scolaire.

Chevalier (2001 et 2003) souligne que les géographes vidaliens et post-vidaliens pensent la géographie universitaire et la géographie scolaire en harmonie. Cette conception unitaire conduit dans les années 1930 à la transposition dans la géographie scolaire de l'étude du paysage et des pratiques monographiques. Le géographe Max Sorre joue un rôle central dans ces relations en tant que directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique dans l'entre-deux-guerres. Chevalier (2003) souligne que la création en 1936 de la revue *L'Information géographique* (initialement intitulée *L'Information géographique pour l'enseignement*) « *reflète ce mouvement de collaboration entre des universitaires et des enseignants novateurs du premier et du second degré* » (*ibid.*, p.241). Cependant, la revue elle-même témoigne au cours des années 1950 d'une double évolution des rapports des géographes universitaires à l'enseignement de la discipline : « *une prise de distance avec l'enseignement primaire, un dépérissement de l'enthousiasme pédagogique des géographes universitaires* » (Chevalier, 2001, p.50).

Les années 1960-1970 sont ensuite marquées par la rupture de la géographie universitaire alors en pleine recomposition avec la géographie scolaire. Roumégous (2002) considère même que les géographes novateurs des années 1960 cherchent à débarrasser la géographie universitaire de son « *"fardeau" scolaire* » (*ibid.*, p.115). Elle souligne que dans ce contexte de rupture, le projet de reconstruction de la géographie scolaire des années 1970 ne trouve pas de référence dans une géographie universitaire contemporaine et se tourne vers une géographie « classique » qui ne fournit ni les outils conceptuels ni le raisonnement géographique nécessaires à cette reconstruction.

Cependant, dans les années 1980, quelques géographes universitaires se sont impliqués dans le projet de rénovation de la géographie scolaire (Roumégous, 2002 ; Thémines, 2006a).

Concernant l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire, Roumégous (2001 et 2002) met en évidence que différentes orientations géographies universitaires ont servi de références aux équipes qui commencent à fonder une réflexion didactique pour le premier degré et qui associent des professeurs d'Ecoles Normales et des universitaires, dans des groupes de recherche organisés autour de différentes universités. A Caen, se développe une recherche sur la pédagogie de l'éveil qui s'inscrit dans une géographie marquée par la phénoménologie et plus particulièrement par les travaux d'Armand Frémont sur l'espace perçu et vécu. La géographie des représentations est également l'orientation scientifique

adoptée par le groupe de recherche de Grenoble. La recherche du groupe de Nîmes-Montpellier est orientée vers l'analyse spatiale qui se développe alors à la Maison de la Géographie sous l'impulsion de Roger Brunet.

Thémines (2006a) met en évidence que dans les années 1980 les interventions de géographes dans les débats sur la géographie scolaire (principalement du second degré) esquissent quatre « projets d'éducation géographique » qui proposent « *une alternative au projet qui a tenu la discipline scolaire de la fin du XIX° siècle aux années 1960* » (*ibid.*, p.46). Une première voie, proposée en particulier par Jean Tricart et Georges Bertrand, consisterait à réorganiser la géographie scolaire classique « *en fonction de problèmes auxquels les sociétés contemporaines ont à faire face* » (*ibid.*, p.44), en particulier les problèmes d'aménagement et de gestion des territoires. Une deuxième voie, portée en particulier par Yves Lacoste, tend à « *rapprocher la discipline des enjeux politiques contemporains* » (*ibid.*, p.45), en particulier les enjeux de développement à l'échelle mondiale. Une troisième voie, proposée en particulier par Paul Claval ou Armand Frémont, préconise « *l'ouverture culturelle aux autres sociétés et aux autres civilisations* » afin de permettre l'apprentissage « *des différences et simultanément de l'idée d'une communauté de destin entre les êtres humains* » (*ibid.*, p.45). Une quatrième voie, ouverte par Franck Auriac et Jacques Lévy, préconise de fondre la géographie scolaire dans « *un enseignement intégré des sciences sociales* » (*ibid.*, p.46).

1.2.2. Le positionnement épistémologique de la géographie scolaire

En tant que mélange de savoirs de sens commun et de savoirs scientifiques (Audigier, 2004), les savoirs scolaires renvoient à des registres de savoirs divers (chapitre 1). L'histoire et la géographie scolaires sont caractérisées par un « *poids très lourd du sens commun* » (Tutiaux-Guillon, 2008, p.122), en particulier, dans le vocabulaire et les analogies utilisés pour faciliter la compréhension des élèves. La géographie scolaire est également marquée par la multiplicité des références géographiques universitaires qui caractérisent une géographie « plurielle » (Maréchal, 1995 ; Masson, 1994). Maréchal (1995) identifie quatre grandes orientations les plus représentatives de la géographie universitaire à la fin du XX° siècle.

Nous les mettons en relation avec les contenus des programmes de géographie de l'école primaire française des vingt dernières années (MEN, 1995, 2002 et 2008).

- **La « *géographie, étude des relations entre la nature et l'homme* »** (Maréchal, 1995, p.96) est issue de la géographie vidalienne avec laquelle ces relations ne sont plus abordées en termes de déterminisme, mais de « possibilisme » (Lucien Febvre, cité par Pinchemel, 1988, p.26). Cette géographie influence encore les programmes et les manuels scolaires de l'école primaire, en particulier dans l'approche des grands ensembles naturels (reliefs, climats) et dans l'usage des notions de contrainte et d'adaptation, par exemple.
- **La « *géographie, étude des modes d'organisation et d'aménagement de l'espace* »** (Maréchal, 1995, p.97) est issue des renouvellements de la géographie au cours des années 1950, en particulier en relation avec les recherches en économie spatiale et en sociologie urbaine. Cette orientation, souvent qualifiée de « nouvelle géographie », est présente dans la géographie scolaire de l'école élémentaire, par exemple, dans les thèmes de la répartition de la population, du réseau urbain et des réseaux de transports, en France et en Europe. Notons que la « nouvelle géographie » française présente une grande diversité d'objets, de cadres théoriques et de méthodes (Bailly & Ferras, 2010) dont les relations avec la géographie scolaire sont inégales. En particulier, le développement de la « *nouvelle géographie sociale et culturelle* » (*ibid.*, p.39) ne semble guère avoir influencé les programmes scolaires de l'école primaire jusqu'à 2008.
- **La « *géographie, étude des écosystèmes et de l'environnement* »** (Maréchal, 1995, p.98) est caractéristique des renouvellements de la géographie physique dans les années 1970-1980 qui, en relation avec le développement des sciences de l'environnement et de l'écologie, se rapproche de la géographie humaine dans le cadre des approches systémiques (Scheibling, 1994). Dans les années 1990-2000, cette orientation de la géographie universitaire influence davantage les prescriptions officielles sur l'éducation à l'environnement et au développement durable que les programmes de géographie de l'école primaire en eux-mêmes.
- **La « *géographie, étude des interactions dialectiques société-espace* »** (Maréchal, 1995, p.99) est l'orientation récente d'une géographie « plus totale » qui vise « *l'interprétation critique des phénomènes socio-spatiaux* » (*ibid.*, p.100) et interroge les interactions entre les multiples fonctions sociales de l'espace, les perceptions culturelles et l'espace, etc. Cette orientation pourrait être considérée comme sous-jacente à l'introduction dans les programmes de géographie de 2008 d'approches relevant de « l'étude de cas » (la commune de l'élève, un espace agricole, une zone touristique). Cependant, elle n'est jamais explicitée, en tant que telle, dans les textes officiels récents (MEN, 2008 et 2012)

ce qui rend sans doute difficile pour les enseignants polyvalents la prise en compte des interactions spatiales et des représentations de l'espace.

D'une manière générale, les rapports épistémologiques entre géographie scolaire et géographie universitaire restent complexes. Certes, la discipline scolaire s'est rapprochée depuis les années 1970 de la géographie, science sociale, qui « *analyse la dimension spatiale de la société* » (Lévy & Lussault, 2013, p.905). Philippot (2008) souligne que de nombreux passages des programmes et documents d'application de 2002 « *témoignent, au moins dans les textes, de ce rapprochement entre la géographie scolaire et la géographie universitaire* » (*ibid.*, p.185) et que dans son rapport de 2005, « *l'Inspection générale souhaite voir mise en œuvre dans les classes une géographie "science sociale" et problématisée* » (*ibid.*, p.187).

Cependant, des oppositions doivent être soulignées entre la logique de construction des savoirs scolaires et celle de la construction des savoirs universitaires. Audigier, Crémieux et Tutiaux-Guillon (1994) mettent en évidence que la pluralité, l'ouverture et le constant renouvellement des interprétations et significations produites par les sciences sociales contrastent avec la production des savoirs scolaires qui « *de par leur vocation à construire et à transmettre une culture commune pour tous les jeunes qui sont à l'Ecole a, au contraire, tendance à fermer le sens* » (*ibid.*, p.14). Alors que la production scientifique de connaissance a pour vocation de dégager les « lois » générales, le plus souvent, le savoir enseigné « *reste dans le particulier* » (*ibid.*, p.16). Les programmes scolaires et les enseignants ont tendance à aborder la géographie comme une discipline statique (Chevalier, 2000), alors que la géographie scientifique s'intéresse tout particulièrement à la question des dynamiques spatiales. En transposant à la discipline scolaire l'analyse que fait Grataloup (1997) pour le champ scientifique, on peut supposer que cette approche « statique » est liée au problème de l'assimilation de la géographie à la cartographie qui cantonne la géographie dans la description et la synchronie. Différentes analyses de didacticiens de la géographie mettent en évidence, pour le second degré, que la géographie scolaire relève principalement d'un « *rapport de plain-pied au monde* » (Thémines, 2002 et Tutiaux-Guillon, 2008). La géographie scolaire à l'école élémentaire est de la même manière inscrite dans ce rapport au monde caractéristique de la géographie postvidalienne, dans lequel le monde est « *implicitement conçu comme directement saisissable (c'est-à-dire sans médiation), de sorte que l'on pourrait en acquérir une connaissance directe et fiable* » (Orain, 2000, p.95).

De plus, la discipline scolaire emprunte à d'autres références que celle de la science homonyme. Chevalier (2003) souligne la nette visibilité des « *rapports entre la discipline*

scolaire et les attentes sociales » (*ibid.*, p.331) qui renvoient en partie à la géographique appliquée et à la géographie grand public. Dès la fin du XIX° siècle, sous l'influence des économistes libéraux, l'école primaire connaît le « *développement d'une géographie scolaire pratique, s'appuyant sur les cartes et permettant aux écoliers de devenir ensuite des acteurs économiques efficaces* » (*ibid.*, p.161). Dans les dernières années, les programmes de géographie de l'école primaire ont explicitement intégré des questions liées à la préoccupation sociale du développement durable : « *l'eau dans la commune (besoins et traitement) ou les déchets (réduction et recyclage)* » (MEN, 2008, p.25), la proposition de thème « *Mieux habiter* » dans le nouveau programme de 2015 (MEN, 2015, p.180). Par ailleurs, la géographie scolaire mobilise des sources non scientifiques, en particulier issues des médias de l'information (Audigier & *al.*, 1994 ; Chevalier, 2003). Notons enfin que, depuis longtemps, la géographie scolaire est ouverte sur des références à d'autres apports scientifiques, en particulier issus de l'économie ou de la démographie (Audigier & *al.*, 1994 ; Maréchal, 1995).

En tant que production de l'Ecole, liée aux finalités et contraintes propres à cette institution, la géographie scolaire est ainsi caractérisée à la fois par une multiplicité et une stabilité des références qui conduisent à interroger la cohérence de sa matrice disciplinaire (Develay, 1992).

1.3. Une matrice disciplinaire peu claire et des finalités brouillées

En tant que construction de l'Ecole, la géographie enseignée au cycle 3 repose sur un projet institutionnel qui se manifeste, plus ou moins explicitement, dans un ensemble de textes officiels (programmes, documents associés, rapports de l'inspection générale, etc.). Ces textes qui émanent de l'institution scolaire constituent la principale forme de communication de la prescription du travail des enseignants et constituent ce que nous qualifierons de « prescription officielle ».

Nous interrogeons ce projet institutionnel afin de caractériser la matrice disciplinaire (Develay, 1992) et les finalités (Chervel, 1988) institutionnellement attribuées à la géographie enseignée à l'école primaire.

1.3.1. Des textes officiels peu précis et peu cohérents

Dans une analyse historique de longue durée de 1867 à 1991, Benoit (1993) met en évidence que les textes officiels relatifs à l'enseignement de la géographie à l'école primaire se caractérisent par un manque de rigueur, un fréquent laconisme et de nombreuses contradictions. Lorsque ces textes sont très courts « *l'Etat renvoie obligatoirement les maîtres à l'information parallèle* » (*ibid.*, p.37) : ouvrages pédagogiques, manuels scolaires et institutions de formation, sont davantage vecteurs du vocabulaire à enseigner et d'exemples de mises en œuvre pédagogiques. Lorsque les textes sont plus longs et qu'ils offrent un cadre plus élaboré, on peut s'interroger sur la compréhension que peuvent avoir des enseignants polyvalents des références scientifiques sous-jacentes. L'auteur met en cause les processus d'élaboration de ces textes : « *On lit en filigrane les groupes de pression, les antagonismes, qui empêchent une rédaction cohérente* » (*ibid.*, p.42). Elle voit dans ces caractéristiques des textes officiels un des facteurs de grande diversité de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire.

Roumégous & Clerc (2008a) notent également que la « liberté pédagogique » affirmée à plusieurs reprises dans les très courts programmes de 2008 *« est, surtout, prétexte à ne rien conseiller, à ne rien expliciter, à ne rien faire de cet effort nécessaire pour mettre effectivement à la portée des enseignants et des parents les objectifs d'intelligence du monde à atteindre, les modalités d'appropriation des outils à acquérir* » (*ibid.*, para.5).

Tenter de dégager la matrice disciplinaire (Develay, 1992) de la géographie scolaire requiert d'interroger les types de références géographiques et leurs modes de coexistence ou d'articulation. Dans le cas de la géographie, la multiplicité de ces références géographiques universitaires pose le problème des rapports de la discipline scolaire instituée à une géographie « plurielle ». Chevalier (2000) met en évidence, à partir de l'analyse des programmes de 1995, que la géographie de l'école élémentaire est traversée par la confrontation de différentes conceptions épistémologiques de la géographie : celle d'une « *géographie statique et territorialement étatique* » (*ibid.*, p.212) et celle d'une géographie qui permet la compréhension de la complexité du monde par l'approche des « *réseaux et territoires enchevêtrés et mobiles* » (*ibid.*, p.214). Cette analyse pourrait également être transposée aux oppositions qui caractérisent les fréquents changements de programmes des dernières années, par exemple au sujet du traitement de l'Europe : en 2002 est introduite une approche de l'organisation spatiale des territoires européens en termes de « *centres et périphéries européennes* » (MEN, 2002, p.81), tandis que le programme de 2008 revient à une

classique connaissance nomenclaturale avec « *les frontières de la France et les pays de l'Union européenne* » (MEN, 2008, p.25).

Les « objets de la discipline » et les « tâches » qui permettent de caractériser une matrice disciplinaire (Develay, 1992) sont rarement explicites et précis dans les textes officiels récents. Les images (en particulier les cartes) sont certes des marqueurs identitaires de la discipline scolaire (Grataloup, 1997) y compris dans les textes officiels. Cependant, la carte (ou les cartes) mentionnée systématiquement depuis 1995 est davantage évoquée comme un objet matériel, un support, qui appartient à la tradition de la culture scolaire en géographie, que comme un outil construit pour appréhender le réel (Chevalier, 1995). Leroux (2012) souligne que, dans les progressions de 2012, les capacités de fin de cycle propres à la géographie restent peu nombreuses et peu détaillées. Les spécificités disciplinaires de la lecture de paysage ou de la lecture de carte y ont fait l'objet d'une esquisse d'explicitation, mais les objectifs propres aux différents niveaux de classe manquent de précision. On peut, par exemple, douter que les enseignants polyvalents soient réellement aidés pour élaborer des tâches géographiques lorsque pour le CM2 la capacité à « Lire un paysage » est associée à l'objectif très large « Expliquer et comprendre un paysage. » (MEN, 2012, p.25).

De 1995 à 2012, les « savoirs procéduraux » de la géographie scolaire du premier degré restent peu lisibles, d'autant que les « savoirs déclaratifs » auxquels ils sont associés ne sont guère mis en cohérence par un ou plusieurs « concepts intégrateurs » (Develay, 1992). Le concept de paysage a été au cœur des points forts proposés dans le programme de géographie de 2002, mais il disparaît – en tant que concept géographique – des programmes de 2008. Les textes officiels énoncent des objectifs généraux attribués à la discipline, par exemple : « *décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires* » (MEN, 2008, p.25). Cependant ils ne fournissent pas suffisamment aux enseignants les outils géographiques qui permettraient d'atteindre ces objectifs. Roumégous & Clerc (2008a) soulignent que ce projet de compréhension du monde suppose « *des questions, des problématiques, des concepts et des modèles interprétatifs, même à l'école élémentaire* » (*ibid.*, para.11) alors que dans le programme de 2008 « *aucune idée n'est énoncée quant à l'organisation de l'espace français, européen, mondial par les sociétés* » (*ibid.*, para.12).

Dans les vingt dernières années, les changements fréquents de programmes et les textes officiels associés n'ont pas permis de dessiner, sur le plan institutionnel, une claire « matrice disciplinaire » pour la géographie à l'école élémentaire. Philippot (2012a) souligne qu'une « *tension entre deux conceptions de ce que devrait être la géographie enseignée à l'école*

primaire est perceptible dans ces textes institutionnels » : l'une « *met en avant un enseignement problématisé de la géographie* », l'autre « *repose sur une conception plus traditionnelle de la géographie scolaire et de son enseignement* » (*ibid.*, p.25).

Cette tension entre une conception « traditionnelle » et une conception « renouvelée » de la géographie scolaire, omniprésente dans les textes officiels, questionne les représentations du savoir géographique à enseigner que peuvent construire les enseignants polyvalents. Cette tension se manifeste également dans les finalités attribuées à la discipline scolaire dans les discours officiels.

1.3.2. Des finalités institutionnelles en tension

La géographie scolaire du premier degré est également traversée par un ensemble de tensions qui affectent les finalités institutionnellement attribuées à la discipline au cours des vingt dernières années.

Des tensions entre finalités patrimoniales, civiques et intellectuelles critiques

Différents chercheurs mettent en évidence que les finalités civique et intellectuelle de la discipline ne sont aujourd'hui, ni suffisamment claires, ni réellement mises en cohérence. Audigier (1995 et 1999b) souligne le glissement de la géographie scolaire vers une logique instrumentale et son éloignement du projet républicain fondateur. Il pose comme principe la nécessité de « *réaffirmer la finalité profondément civique et politique de la géographie scolaire* », en considérant que « *la connaissance du monde dont elle est porteuse concerne la formation des citoyens, de personnes titulaires de droits et d'obligations, qui ont le monde en charge et donc des responsabilités à son égard et à l'égard des humains qui l'habitent* » (Audigier, 1999b, p.411).

En termes d'objets de savoir, la discipline scolaire articule difficilement dans une claire perspective civique et intellectuelle l'étude du « local » et de « l'ailleurs ». Tout particulièrement dans le programme de 2008, l'étude de l'espace local ne s'inscrit pas dans une démarche d'étude de cas (Roumégous, 2002), mais repose sur l'illusion de sa simplicité et de sa transparence alors que du point de vue géographique « *l'espace local est évidemment aussi complexe à décoder que les autres échelles et n'a que la vertu d'être à portée*

d'observation et d'enquête » (Roumégous & Clerc, 2008a, para.10). Le repli des programmes de 2008 sur le « local » (« la commune, le département et la région de l'élève » au CE2) et sur « la France » a été largement souligné (Chevalier, 2008b ; Roumégous & Clerc, 2008a ; Clerc, 2013). Ce repli pose problème dans le monde contemporain qui ne peut être compris sans prendre en compte les interrelations entre des espaces relevant de différentes échelles, alors que les élèves « *sont confrontés à des informations géographiques en provenance du monde entier (...) et n'ont plus le terroir de leur village comme seule expérience* » (Chevalier, 2003, p.346). L'indispensable analyse multiscalaire des phénomènes géographiques avait été, en partie, prise en compte par les programmes de 2002 (Chevalier, 2008), mais elle disparaît du programme de 2008 qui revient à un cloisonnement des échelles géographiques (Leroux, 2012) et à la simple évocation de l'Europe et du monde comme éléments de « contexte » (Roumégous & Clerc, 2008a). Les nombreux changements de programmes de 1995 à 2008 n'ont pas permis de sortir du « local » et de « la France » pour développer une première approche de « l'autre » dès l'école élémentaire. Or, dans une double finalité civique et intellectuelle, la géographie scolaire devrait favoriser « *(la) capacité de décentrement comme moyen de compréhension de l'altérité, la découverte d'autres cultures comme vecteur d'ouverture* » (Roumégous & Clerc, 2008b, para.6).

En termes de finalités disciplinaires, la géographie scolaire est tiraillée entre une logique de mémorisation de savoirs factuels héritée du « paradigme de l'inventaire nomenclatural » (Clerc, 2002) et une autre logique qui permette aux jeunes élèves de l'école élémentaire de « *construire un premier niveau de compréhension du monde* » (Philippot, 2012b, p.16). Certes, l'acquisition de « repères » géographiques est utile pour se situer dans l'espace et pour contribuer au développement d'une identité individuelle et collective du futur citoyen : « *Apprendre sa géographie à l'école c'est aussi acquérir des repères spatiaux identitaires et des références culturelles communes* » (Chevalier, 2008a, p.48). Cependant, faute d'explicitation, les programmes de 2008 et progression de 2012 n'aident guère les enseignants à articuler les connaissances factuelles fondamentales à une intelligibilité du monde contemporain que vise pourtant le domaine de la « culture humaniste » dans l'esprit du socle commun de connaissances et de compétences de 2005 (Chevalier, 2008a). Chevalier (2008a) propose une formalisation de cette logique d'articulation qui manque aux textes officiels récents et qui permet de penser « *une progression de l'élémentaire au complexe* » (*ibid.*, p.48) :

Il ne s'agit plus d'une liste d'objets géographiques à étudier, mais d'opérations intellectuelles : nommer des lieux ; identifier des noms de lieux dans un discours narratif ; repérer des éléments caractéristiques d'un lieu, d'un espace ; indiquer l'intérêt d'un lieu d'un territoire pour une personne, pour un groupe social. (Chevalier, 2008a, p.48)

Des tensions entre disciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité

Par ailleurs, la place de la géographie dans la formation des élèves est difficile à cerner dans des textes où se confrontent une logique de cloisonnement disciplinaire et une affirmation de la nécessité de l'inscrire dans une logique d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. Chevalier (2003) voyait dans les programmes de 1995 et 2002 le risque d'« *effacement de la géographie à l'école primaire* » (*ibid.*, p.346) du fait de l'instauration en 1995 de la « découverte du monde » aux cycles 1 et 2 et de la priorité donnée en 2002 à la « maîtrise de la langue » dans toutes les disciplines enseignées. Cependant, les programmes et textes d'accompagnement restent fortement structurés par l'entrée disciplinaire au cycle 3 (Audigier, 2001).

Les prescriptions officielles relatives aux approches interdisciplinaires restent rares, fragmentaires et très contextualisées. Il n'existe pas de réel couplage disciplinaire entre l'histoire et la géographie, par exemple les deux approches de l'Union européenne associées en 2002 sont de nouveau séparées en 2008. Les textes ne proposent pas non plus de réelle interdisciplinarité entre la géographie et les sciences au service de l'Education au Développement Durable, si ce n'est très ponctuellement sur les thèmes de « l'eau » ou des « déchets » dans la commune dans le programme de 2008.

Les relations entre la géographie scolaire et des apprentissages transdisciplinaires sont peu développées dans les textes officiels. Par exemple, dans le programme d'instruction civique et morale de 2008 la mise en relation avec la géographie est très générale et nous semble peu propice à aider les enseignants à mettre en relation la géographie et la formation du futur citoyen : « *4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie)* » (MEN, 2008, p.27). Dans les progressions de 2012 un effort important d'explicitation des liens entre disciplines est à noter. Toutefois, les orientations officielles sur la contribution de la géographie à la formation civique des élèves se résument à un unique objectif commun aux deux disciplines : « *Connaître quelques caractéristiques du territoire français à travers les cartes, les symboles,*

le sport (équipes de France, jeux olympiques) » (MEN, 2012, p.33). Concernant les relations avec la maîtrise de la langue, les textes les plus récents réduisent la transdisciplinarité de la langue à la seule question du « vocabulaire » (systématiquement énuméré pour chaque chapitre des progressions de 2012), alors que les textes de 2002 avaient commencé à construire une approche plus large des apprentissages langagiers dans toutes les disciplines. Cette centration sur le vocabulaire pose aussi le problème d'une approche strictement lexicale et non pas notionnelle du vocabulaire géographique. Cela peut expliquer, en partie, une difficulté souvent constatée d'appréhension de la nature du savoir en géographie par les enseignants du premier degré : « *Pour les non-spécialistes, les concepts sont souvent d'abord appréhendés par leur dimension lexicale* » (Doussot, 2013, p.132). De plus, dans les progressions de 2012, le « vocabulaire » associé à la discipline s'avère souvent être très peu spécifique à la géographie. Leroux (2012) note, par exemple, que les termes « préfet, conseil municipal, général, régional, État, communauté de communes » (MEN, 2012, p.27) relève d'une approche politique et non spatiale du découpage administratif français. Ce problème renvoie à l'absence de claire matrice disciplinaire en géographie à l'école élémentaire.

La prescription officielle relative à l'enseignement de la géographie à l'école primaire se caractérise par l'absence de claire matrice disciplinaire et par des finalités brouillées. Cette situation est, en partie, liée au fait que le projet de renouvellement de la discipline porté par la recherche en didactique de la géographie n'a pas influencé durablement les programmes scolaires (Roumégous, 2002). Toutefois les propositions didactiques spécifiquement construites pour l'école primaire ont contribué à la construction historique de la géographie scolaire.

2. Des propositions didactiques pour la géographie de l'école primaire

Depuis les années 1980, la didactique disciplinaire entend contribuer à la reconstruction de la géographie scolaire à travers deux orientations de recherche (Audigier, 1997a) : l'une relève de l'innovation (destinée à renouveler l'enseignement de la discipline), l'autre relève de la description et de la compréhension de l'enseignement ou de l'apprentissage (tels qu'ils sont). Nous nous intéressons, dans cette partie de chapitre, à la première de ces orientations et aux propositions qu'elle a construites pour l'école élémentaire. Il s'agit de caractériser une « configuration disciplinaire » particulière (Reuter, 2007), celle d'une géographie

« recommandée » (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007) qui influence en partie les contenus et pratiques de formation, les ressources pédagogiques et didactiques et donc, plus ou moins directement, les pratiques des enseignants.

2.1. Une innovation didactique pour la géographie du primaire

A partir des années 1970, en relation avec la mise en place des « activités d'éveil » puis des « sciences sociales » à l'école élémentaire, des « recherches pédagogiques » se sont développées, principalement dans le cadre des travaux de l'INRP (Audigier, 1997a ; Roumégous, 2002). Ces travaux se situent dans une phase d'émergence de la didactique de la géographie en France. Pour la période de 1968 à 1980, Roumégous (2002) propose, à la suite de Francine Best (n.r, citée par Roumégous, 2002, p.83), de qualifier cette période de « prédidactique » pour « *signaler que la recherche n'en est qu'au tout début d'une réflexion sur les contenus, qu'elle le fait sans grande visibilité, mais que cette interrogation est bien au centre des préoccupations de chercheurs* » (*ibid.*, p.83).

Comme nous l'avons précisé antérieurement, les équipes de recherche en didactique de la géographie sont diverses et ancrent leur travaux dans différentes géographies universitaires de référence. Cependant, malgré cette diversité, des fondements théoriques et pratiques sont partagés. Toutes ces recherches s'inscrivent dans le projet de modernisation et de démocratisation de l'Ecole des années 1970-1980 (Roumégous, 2002). Il s'agit alors de « *rompre avec la géographie enseignée* » (de la fin du XIX° siècle aux années 1960) et d'« *interroger ses finalités* » (Roumégous, 2002, p.85) : « *la géographie à reconstruire doit fournir aux élèves des outils d'intelligence des faits de société, de la réalité dans laquelle ils vivent* » (*ibid.*, p.83). Les fondements scientifiques de cette modernisation relèvent non seulement de la géographie universitaire (alors en reconstruction), mais aussi des renouvellements des théories de l'apprentissage. Audigier (1997a) met en relief, plus particulièrement, l'influence de Jerome Bruner (n.r) qui affirme « *la possibilité d'approcher une science de façon pertinente dès le jeune âge pour peu que l'on s'appuie sur son noyau dur, ses concepts essentiels et la nécessité d'une construction spiralaire des savoirs* » (*ibid.*, p.315). Cette approche « concentrico-spiralaire » ouvre la possibilité de faire entrer les jeunes élèves dans des réalités complexes. Elle induit une rupture fondamentale avec une conception de l'enseignement de la géographie à l'école primaire cantonné à faire acquérir aux élèves des savoirs de base en travaillant des objets d'étude simples.

Roumégous (2002) souligne aussi que pour les didacticiens de Caen qui reconstruisent la géographie dans le cadre de l'éveil « *Faire de la géographie, c'est la pratiquer* » (Best, Cullier & Le Roux, 1983, cités par Roumégous, 2002 p.106). L'influence forte du constructivisme et des « méthodes actives » conduit les équipes de recherche à faire vivre aux élèves des enquêtes de terrain, à mobiliser le jeu de rôle pour leur faire comprendre les logiques d'acteurs, ou bien, du côté du pôle de Nîmes-Montpellier, à faire produire aux élèves des cartes et des modèles (Clary, Dufau, Durand & Ferras, 1987). Ces travaux relèvent de recherches-actions qui associent des chercheurs et des enseignants du premier degré et qui visent à expérimenter et évaluer des situations d'apprentissage innovantes, voire des cursus complets pour l'école élémentaire (Marbeau, 1986). Au-delà du travail d'innovation et d'expérimentation, les didacticiens de la géographie cherchent à diffuser leurs propositions d'innovation par différents moyens (manuels scolaires, fichiers d'élèves, livres du maître, publications du réseau des CRDP, de l'INRP et des éditeurs privés).

Les premiers travaux de didactique de la géographie pour l'école primaire dans les années de « l'éveil », constituent un ensemble assez hétérogène et inabouti (Roumégous, 2002). En termes de réception, ce moment est finalement marqué par une certaine résistance au changement des acteurs, qu'il s'agisse des enseignants ou des inspecteurs de l'éducation nationale (Audigier, 1997a ; Roumégous, 2002).

Toutefois, les travaux de la didactique de la géographie ont proposé de réelles perspectives de renouvellement de l'enseignement de la géographie du premier degré, en particulier en fondant ce que peut être un raisonnement géographique à ce niveau de la scolarité et en reconstruisant largement ce que peut être une lecture de paysage à l'école primaire.

2.2. Des démarches géographiques renouvelées pour l'école primaire

Roumégous (2002) considère que les travaux d'innovation spécifiques au premier degré ont introduit « *une rupture avec la géographie qu'il était institutionnellement convenu d'enseigner, jusque-là, à l'école élémentaire* » (*ibid.*, p.116). En relation avec l'objectif général de compréhension du monde et avec la place importante qu'occupe la lecture de paysage dans les textes officiels des vingt dernières années, deux apports majeurs de ces travaux didactiques sont particulièrement caractéristiques de cette rupture : le travail de

formalisation d'un raisonnement géographique adapté à l'école primaire et le renouvellement de la démarche d'étude du paysage.

2.2.1. Les bases d'un « raisonnement géographique » élémentaire

Pour les enseignants comme pour les élèves, l'enjeu de la construction d'un raisonnement géographique à l'école est de sortir d'une géographie d'inventaire, au mieux descriptive, et d'accéder à la logique explicative de la géographie. Christian Grataloup précise que pour les élèves, « *apprendre, c'est passer des faits à des problématiques, c'est-à-dire chercher à les relier par des explications* » (Grataloup, n.r, cité par Roumégous, 2002, p.150). Or, dans le premier comme dans le second degré, un obstacle majeur à cette approche tient à la faible maîtrise des problématiques disciplinaires par les professeurs : « *les enseignants ne peuvent enseigner de la géographie s'ils ne connaissent pas le raisonnement géographique* » (*ibid.*, p.150). Les didacticiens de la géographie ont donc eu à relever le défi de permettre l'appropriation par les enseignants d'un « raisonnement géographique ».

Dans le cadre de la présentation d'une recherche INRP sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école élémentaire, Marbeau (1986) définit ce que peut être la maîtrise d'un raisonnement géographique en associant le caractère transdisciplinaire du raisonnement scientifique à la prise en compte des spécificités d'une approche géographique :

> *Maîtriser le raisonnement géographique, c'est non seulement s'approprier des compétences qui sont à mettre en œuvre dans les autres disciplines scientifiques mais aussi prendre en charge des aspects spécifiques. Ils concernent d'une part, la nécessaire combinaison d'une approche systémique des composantes d'une situation relevant d'une grande diversité des savoirs (sciences biologiques, sciences de la terre, sciences humaines et sociales) et, d'autre part, la prise en compte des différents degrés d'échelle des phénomènes.* (Marbeau, 1986, pp.19-20)

L'approche systémique, qui vise la compréhension des interactions nature-société, et l'approche multiscalaire relèvent pour l'auteur d'une « transposition » des renouvellements de la géographie universitaire. Les compétences communes à différentes disciplines scientifiques évoquées dans cette définition (questionnement, formulation d'hypothèses, recherche documentaire, etc.) fondent également le cadre de raisonnement géographique proposé par Considère (2000) : sortir de la seule « constatation de faits » en géographie à l'école élémentaire requiert d'amener les élèves « *à intégrer des documents (et leur indispensable*

description) dans une démarche plus globale qui cherche à construire questionnement et hypothèses pour parvenir progressivement à la compréhension » (*ibid.*, p.182). Ces approches générales du raisonnement géographique présentent un double intérêt pour des enseignants polyvalents : celui de s'inscrire dans la transdisciplinarité du raisonnement scientifique et celui de mettre en relief des spécificités du raisonnement géographique, en particulier « *le "jeu" raisonné sur les échelles* » (Maréchal, 1995, p.114) que seule cette discipline scolaire permet de développer à l'école.

D'autres didacticiens proposent des formalisations du raisonnement géographique en tant qu'activité intellectuelle qui vise la compréhension de phénomènes géographiques.

Roumégous (2002) précise quel est le questionnement géographique scolaire construit par les équipes de recherche dès les années 1970 :

> *Les futurs didacticiens pensent alors qu'apprendre aux élèves à se demander "pourquoi ceci se trouve-t-il là et pas ailleurs, là plus qu'ailleurs ?" peut constituer, pour la géographie scolaire aussi, un bon programme, susceptible de répondre à des questions et à des pratiques de sens commun, pour peu qu'on les reformule à partir d'outils rigoureux d'analyse du fonctionnement des relations sociales à l'espace.* (Roumégous, 2002, pp.68-39)

L'auteur formule plus loin un questionnement complémentaire susceptible d'outiller une analyse géographique spatialisée, explicative, historicisée et intégrant la réflexion sur les logiques d'acteurs : « *quoi, où, pourquoi-là, depuis quand, et du fait de quels acteurs et projets…* » (*ibid.*, pp.231-232).

2.2.2. Des problématiques et des questions géographiques

Un outil plus précis susceptible d'étayer une analyse géographique est construit par Maréchal (1995). Celui-ci propose un tableau des « *problématiques et concepts clés* » (*ibid.*, p.110) qui met en relation des problématiques géographiques, c'est-à-dire des « *axes de lecture d'une réalité donnée* » (*ibid.*, p.109), des questions « essentielles » à (se) poser et des concepts géographiques impliqués. Thémines (2006a) précise l'intérêt de cet outil : « *Le tableau associe donc des manières de s'interroger sur la production de l'espace terrestre par les sociétés humaines, à des notions auxquelles il est indispensable de recourir pour répondre à ces interrogations* » (*ibid.*, p.69).

Les problématiques géographiques proposées permettent de spécifier une lecture géographique de contenus de programme de l'école primaire souvent peu explicites.

- La problématique de la localisation et de la répartition des hommes et de leurs activités, *« relève, pour partie, de la classique connaissance des lieux* » (Maréchal, 1995, p.111). Dans cette perspective, des thèmes tels que « la répartition de la population » ou « les réseaux de transport » peuvent sortir de la nomination des lieux et de la description de carte en étant revisités par un questionnement géographique élémentaire (*qui ? quoi, où ? pourquoi-là, plus (ou moins) qu'ailleurs ?*).
- La problématique des relations et des interactions entre les espaces, renvoie à l'approche multiscalaire en géographie. Notons qu'elle est souvent réduite dans les programmes à la question des emboitements d'échelles territoriales (par exemple, la commune, située dans le département, lui-même situé dans la région de l'élève), alors qu'elle devrait conduire à interroger les relations entre les espaces (*quels liens entre les espaces ? quelles actions ? quelles rétroactions ?*).
- La problématique de la différenciation et de l'organisation spatiales du découpage administrativo-politique, devrait être abordée comme « *corrélative de la précédente* » (*ibid.*, p.111). Elle devrait conduire à interroger les logiques de découpage de l'espace (*quelles divisions ? quels domaines repérables à différentes échelles ? quels critères pour les caractériser ? quels sont les fondements de leurs limites ?*). Notons toutefois que les programmes scolaires de l'école élémentaire induisent une approche principalement descriptive des divisions (communes, départements, régions, états), au mieux une approche historique et civique des fondements des limites administratives et politiques et des domaines de compétences.
- La problématique des territoires, des espaces produits par des groupes sociaux, des sociétés qui prennent en compte le passé pour organiser le présent en vue d'anticiper et d'assurer l'avenir, permet de travailler des questions géographiques importantes : celle des acteurs (*par qui ? pour qui ? quelles attitudes quant à l'environnement ?*), des contextes, sur le plan historique, économique, environnemental (*dans quel contexte ?*), des évolutions des territoires (*quels rythmes de transformation ?*). Notons que cette problématique serait nécessaire à l'approche du thème central du programme de CE2 de 2008 « la commune de l'élève » en relation avec des questions de développement durable.
- La problématique des représentations sociales, est « *transversale aux précédentes* » (*ibid.*, p.111). Elle renvoie à la question des représentations sociales, entendues comme

« *créations sociales et individuelles d'un schéma pertinent du réel* » (Guérin, 1989, cité par Maréchal, 1995, p.111). Elle devrait conduire à travailler une question majeure : « *Comment les relations spatiales, la différenciation, les territoires sont-ils vécus, pensés, rêvés, fantasmés, subis, etc.* » (*ibid.*, p.110). Notons que cette interrogation n'a jamais été réellement intégrée aux programmes de géographie de l'école primaire, même si les programmes de 1995 organisaient le domaine de compétence de la structuration de l'espace autour du triplet « espace vécu, perçu, pensé ».

Dans les travaux d'innovation didactique pour l'école primaire, ces réflexions sur le questionnement et le raisonnement géographique ont été tout particulièrement intégrées à une démarche d'étude du paysage profondément renouvelée par rapport à l'approche post-vidalienne du paysage développée à l'école dans l'entre-deux-guerres (Roumégous, 2001a et 2002).

2.2.3. L'exemple du renouvellement de la lecture du paysage

Roumégous (2002) précise quels sont les fondements théoriques du renouvellement de la « *canonique lecture de paysage* » (*ibid.*, p.69) que proposent les didacticiens de la géographie. Celle-ci se construit en rupture avec une approche physique ou possibiliste du paysage, dans un contexte d'affirmation des « sciences sociales » à l'école et en relation avec les évolutions épistémologiques de la géographie. Le paysage est en effet abordé par la géographie contemporaine comme une représentation située et subjective de l'espace (Le Roux, 2001), comme « *une fraction d'espace arrangé qui, en situation pratique, devient un paysage pour un individu ou un groupe qui le regarde* » (Lévy & Lussault, 2013, p.758). De plus, dans la réflexion didactique sur la géographie du premier degré, l'approche du paysage est particulièrement marquée par l'influence d'Armand Frémont : « *la géographie de l'espace vécu permet une réflexion très importante, à l'école élémentaire, sur la perception et sur les représentations* » (Roumégous, 2002, p.116). Enfin, l'influence de l'approche constructiviste des apprentissages qui implique d'identifier des notions que les élèves puissent s'approprier et des démarches favorisant cette appropriation.

Dans ce cadre, les didacticiens de la géographie construisent le paysage comme « *un objet géographique premier* » (*ibid.*, p.228) qui permet d'accéder au raisonnement géographique.

L'approche du paysage est renouvelée autour de deux objectifs : « *apprendre à questionner les relations sociétés/nature* » et « *traiter de l'unique qu'est (au moins) chaque paysage, en proposant des modèles généraux d'analyse des espaces contribuant ainsi à la construction de l'image du monde* » (*ibid.*, p.228). A partir de 1995, l'institutionnalisation de la question du paysage dans les programmes scolaires de géographie (du primaire et du secondaire) « *a contraint et permis d'articuler, pour la géographie scolaire, différentes problématiques qu'il était peu à peu apparu important de construire avec les élèves* » (*ibid.*, p.227) : la question des représentations de l'espace perçu, la sémiologie des objets et leur mise en relation ; la question des acteurs et la nécessité du travail sur les échelles pour comprendre leurs projets ; l'historique des systèmes de production et l'approche des référents culturels et matériels qui les ont engendrés. Une telle analyse du paysage en géographie requiert que les enseignants osent « *se lancer dans des modalités d'explication qui mettent en jeu des causalités autres que celles du déterminisme physique, et variant, selon les époques, avec les systèmes de production et de représentations* » (*ibid.*, p.232).

Le travail d'innovation didactique consiste alors à construire, expérimenter et diffuser une démarche de lecture du paysage renouvelée (Marbeau, 1986 ; Roumégous, 2001b). Dans les années 1970, cette démarche repose sur trois « idées fortes » partagées par différentes équipes de recherche (Roumégous, 2001b, pp.46-47) :

- « *le paysage n'est pas le réel, il est produit par le regard, la réflexion sur le point de vue est fondamentale ; l'objet est un "construit" : cette mise à distance du sujet et de l'objet est une rupture importante* » (une rupture avec le rapport de plain-pied au monde) ;
- « *ce qui est interrogé, à travers le paysage, ce ne sont plus les déterminants "naturels" mais les rapports historicisés que les sociétés ont eu avec eux* » (ce qui induit une interdisciplinarité forte avec l'histoire) ;
- « *l'analyse systémique du paysage, l'apprentissage des interrelations, donc celui de la complexité* » (qui implique de sortir du visible et de la relativité du point de vue).

Autour de ces trois idées, la démarche de lecture du paysage proposée et expérimentée pour l'école élémentaire s'organise en trois grandes étapes (Roumégous, 2001b, pp.54-55) :

- L'enjeu du travail initial porte sur « le point de vue » : il s'agit de favoriser « *la prise de conscience que chacun de nous invente son paysage* ». Cela passe par la lecture du paysage proche de l'école qui permet un travail « *d'observation et de verbalisation sur la perception par tout le corps* » (vue, ouïe, odorat), puis (ou bien pour des paysages

éloignés) par la confrontation de différentes représentations du paysage (dessins d'élèves, images de photographes, de peintres, textes littéraires).

- L'entrée dans l'analyse géographique repose sur un travail de « *reconnaissance des objets* » qui conduit à distinguer des ensembles et à formuler des « *hypothèses sur leur fonction et articulation* ». Ce travail articule la verbalisation et la représentation graphique (dessin et croquis sur calque). Dans cette phase, la lecture par plans successifs offre « *l'intérêt sur un même objet, vu d'un même point de vue, de permettre à chacun de savoir ce dont les autres parlent* », sans oublier « *qu'il suffit de changer de point de vue, précisément, pour avoir autre chose à décoder* ».
- Pour avancer dans l'analyse géographique, le questionnement géographique (*quoi, où, pourquoi-là, depuis quand, et du fait de quels acteurs et projets… ?*) vise à « *essayer de reconstituer les processus et les acteurs qui ont organisé et différencié ce fragment d'espace sur la durée* » à partir de données issues des « enquêtes des élèves » et d'une documentation fournie par l'enseignant.

Ces constructions d'outils destinés à permettre aux enseignants et aux jeunes élèves du premier degré de s'approprier un raisonnement géographique ont eu un impact inégal sur les textes officiels récents. Si les programmes et documents d'accompagnement de 2002 les ont en partie intégrés, ceux de 2008 et 2012 s'en sont éloignés (Leroux, 2012). Par ailleurs, on sait peu de choses de l'influence que ces propositions didactiques ont les pratiques des enseignants, si ce n'est qu'elles n'ont pas induit de transformation profonde des pratiques (Roumégous, 2002). Nous faisons tout de même l'hypothèse qu'elles marquent, en partie, les pratiques des enseignants, du fait de leur diffusion dans la littérature professionnelle et les milieux de la formation.

2.3. Adapter la géographie du primaire aux enjeux du monde contemporain

Parallèlement aux fluctuations récentes des textes officiels en géographie, des didacticiens de la géographie ont poursuivi au cours des dernières années l'élaboration d'un projet d'éducation géographique adaptée aux enjeux du monde contemporain. Leurs propositions ont précédé la publication d'un nouveau programme de géographie en 2015 qui marque un profond renouvellement de la matrice disciplinaire de la géographie du premier degré.

2.3.1. Des propositions pour un renouvellement du programme scolaire

Clerc (2013) souligne que le programme de géographie de 2008 « *n'explicite rien de son projet et laisse les enseignants démunis quant à ses attendus et aux propositions de mise en œuvre* » (*ibid.*, para.3). Il apparaît alors utile de cerner quels devraient être, du point de vue de la recherche en didactique de la géographie, les fondements d'un projet institutionnel d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire au XIX° siècle et les modalités de mise en œuvre d'une géographie scolaire renouvelée.

Philippot (2013) souligne que la réflexion sur les contenus d'un programme scolaire doit prendre en compte quatre éléments : les finalités de l'enseignement à l'école primaire, la place du cycle concerné dans le parcours scolaire des élèves, les références sur lesquelles fonder ce programme et les enseignants eux-mêmes. Différents textes récents de chercheurs permettent d'identifier, autour des trois premiers éléments, les fondements de leur projet pour l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire.

Du point de vue de la recherche en éducation, la finalité scolaire de formation du futur citoyen est une finalité de formation intellectuelle critique qui renvoie à ce que Vincent (2008) nomme la « socialisation démocratique ». Concernant la géographie scolaire, ce cadre général induit une finalité disciplinaire de compréhension du monde et d'autrui et une rupture avec le paradigme encore dominant de la description et de l'acquisition de repères. Clerc (2013) formule ce principe dans une réflexion sur ce que pourrait être le nouveau programme de géographie du cycle 3 :

> *Un programme qui privilégie la compréhension et la réflexion à la description ; la description et les connaissances factuelles dans leur ensemble sont absolument indispensables, mais elles ne sont pas la finalité de l'enseignement ; elles sont au service du sens, de la compréhension, même à l'école primaire.* (Clerc, 2013, para.7)

La complexité, l'ouverture et les interdépendances du monde contemporain requièrent, dès la fin de l'école élémentaire, de « *permettre aux élèves de construire progressivement une grille de lecture et de compréhension du monde d'aujourd'hui* » (Philippot, 2013, para.2).

Dans une perspective de progressivité des apprentissages et dans le cadre d'une scolarisation secondaire généralisée, la place de la géographie de l'école primaire doit être pensée autrement que comme une « propédeutique du collège » (Chevalier, 2003) qui fournit

des repères et des connaissances factuelles de base. Le premier degré devrait constituer un espace et un temps de développement d'une réflexion disciplinaire reposant sur « *un programme visant une initiation géographique des élèves* » (Philippot, 2013, para.2). Les élèves d'une dizaine d'années sont, par exemple, sensibles à des effets de la mondialisation, à travers leurs pratiques et situations quotidiennes (objets fabriqués en Chine, camarades issus de l'immigration, etc.). Les travaux de didactique ont également montré qu'« *il est possible d'aider les élèves à décoder, même simplement, leur environnement mondial* » (Roumégous & Clerc, 2008a, para.21). Cela implique de considérer la géographie comme « *un moyen efficace de décryptage du monde, de l'espace dans lequel chacun de nous s'inscrit, à plusieurs échelles, et de construction du rapport au monde* » (*ibid.*, para.12). L'enjeu est de faire de la géographie de l'école primaire un véritable espace de passage de l'expérience quotidienne des élèves à une lecture géographique du monde progressivement construite. Philippot (2013) en tire des conclusions sur la place de la géographie du cycle 3 et sur l'organisation du programme scolaire :

> *Le programme de géographie devrait donc leur permettre de s'initier à cette complexité, aux interactions entre les différents espaces et différentes échelles, aux divers enjeux et jeux d'acteurs qui marquent l'organisation des territoires dans lesquels vivent les élèves. Une conséquence de cette proposition serait de rompre avec une logique, infondée, du programme de géographie qui serait de partir « des réalités locales », parce que simples et proches de l'élève, pour aller vers le monde complexe.* (Philippot, 2013, para.2)

Ce sont des références géographiques contemporaines qui fondent ces propositions pour outiller l'analyse et la compréhension d'un « monde connecté » (Clerc, 2013), ainsi que l'approche pluridisciplinaire et systémique des questions environnementales ou de développement durable (Roumégous, 2002 ; Vergnolle-Mainar, 2011). Les références géographiques et didactiques sous-jacentes à ces propositions étant difficilement maîtrisées par les enseignants polyvalents, Clerc (2013) suggère que le programme de géographie soit le plus explicite possible afin de constituer un véritable outil : « *Un texte qui, sans être trop long, énonce un projet d'ensemble. Il faudrait ensuite pour chaque sujet d'étude : un titre, le court exposé d'une problématique, quelques questions pour orienter le travail et quelques pistes pour les enseignants* » (*ibid.*, para.5).

Fonder l'enseignement de la géographie dès l'école élémentaire sur la compréhension du monde contemporain requiert également de proposer un programme « *ancré dans le monde contemporain qui traite, en mobilisant des connaissances et des concepts géographiques, de*

questions vives, de questions d'actualité, d'enjeux essentiels » (Clerc, 2013, para.6). Cependant, se pose, tout particulièrement pour les jeunes élèves de l'école élémentaire et les enseignants polyvalents, la question des choix et de l'organisation de ces contenus. Différentes propositions (Clerc, 2013 ; Philippot, 2013) suggèrent des entrées thématiques qui rompent avec la tradition scolaire en géographie et partent de quelques « *actions de sociétés dans leurs espaces* » (Clerc, 2013, para.8). Ces propositions sont liées au fait qu'aujourd'hui dans la géographie universitaire « *la prise en compte de l'acteur et de l'action est centrale* » (Lévy & Lussault, 2013, p.52). Les actions, individuelles et collectives, que les élèves de cycle 3 pourraient travailler d'un point de vue géographique pourraient être les suivantes : habiter, exploiter, (se) déplacer (Clerc, 2013), et aussi, travailler-produire, communiquer-échanger, se récréer, etc. (Philippot, 2013). Etudier ces actions nécessiterait, d'une part, de formuler des questions problématiques accessibles aux élèves, par exemple « *Comment se déplacer en ville ? L'automobile a-t-elle un avenir ? Le rail ou la route pour transporter les marchandises ? Quel intérêt pour le transport par container ?* » (Clerc, 2013, para.8) et, d'autre part, d'aborder des espaces à différentes échelles, par exemple « *une ville européenne, le milieu local, le réseau routier et ferroviaire français pour les marchandises, le transport maritime (et ses prolongements terrestres) dans le monde* » (*ibid.*, para.8).

Les modalités de mise en œuvre de ces contenus pourraient valoriser « l'étude de cas » (Clerc, 2002 ; Philippot, 2013). Cette démarche permet à la fois d'acquérir des savoirs fondamentaux, en particulier des repères et un vocabulaire géographique, et de développer un raisonnement géographique. Une « étude de cas » conduit à mobiliser différents outils pour analyser et caractériser un espace géographique, en le situant à différentes échelles et donc en assurant « *le passage d'Ici à Ailleurs* » et « *les processus de généralisation / conceptualisation* » (Philippot, 2013, para.3). Comme le souligne Clerc (2002) au sujet des études de cas instaurées depuis 1996 dans le second degré : « *une étude de cas n'est pas un objet à apprendre mais un moyen de comprendre des situations et de construire des concepts* » (*ibid.*, p.172).

2.3.2. Une nouvelle matrice disciplinaire pour la géographie du premier degré

En France, le nouveau programme de géographie qui sera mis en œuvre à partir de septembre 2016 pour les classes du nouveau cycle 3 (CM1 – CM2 – sixième) repose sur un profond renouvellement de matrice disciplinaire (Develay, 1992). En effet, ce nouveau

programme, rédigé sous la présidence du Conseil supérieur des programmes du géographe Michel Lussault, est organisé autour d'une notion géographique : « l'habiter ». Cette notion, déjà présente dans le programme de sixième depuis plusieurs années, est radicalement nouvelle pour le premier degré. Le texte introductif du programme de géographie précise l'approche géographique de la notion :

> *En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent.* (MEN, 2015, p.178)

En géographie universitaire, « l'habiter » interroge la relation à l'espace des êtres humains qui se tisse à travers de nombreux actes et processus, individuels et sociaux (Lévy & Lussault, 2013). Elle est étroitement liée à la question géographique de « *la relation de l'individu aux lieux* » (*ibid*., p.610) et à l'approche les lieux, non seulement dans leur dimension matérielle, mais aussi dans leurs « *significations pour les hommes* » (*ibid*., p.352). Ces questions sont les fondements épistémologiques de l'entrée dans la réflexion géographique proposée pour les classes de CM1 : « *Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite* » (MEN, 2015, p.179). Du point de vue scientifique, « l'habiter » pose la question centrale de la pratique de l'espace et interroge non seulement « l'*être dans* l'espace », mais avant tout le « *faire avec* l'espace », en s'intéressant aux actes, aux actions et aux acteurs (Stock, 2007). Cette approche sous-tend les nouveaux contenus de programme formulés sous une forme verbale (travailler, avoir des loisirs, consommer, se déplacer, communiquer, etc.) qui invite, plus ou moins explicitement, à s'intéresser aux pratiques de l'espace et à divers « acteurs ». La réflexion sur le « Mieux habiter » (MEN, 2015, p.180) renouvelle également l'approche géographique de l'Education au Développement Durable (EDD) en relation avec la question sous-jacente de « l'habitabilité ». Elle vise le développement d'une première réflexion géographique tournée vers le futur et contribue à « *l'introduction d'une dimension prospective dans l'enseignement de la géographie* » (*ibid*., p.178).

L'histoire de la géographie scolaire interroge l'interprétation que les enseignants du premier degré pourront faire de ce nouveau programme. En effet, les questions géographiques

qui sous-tendent la réflexion sur « l'habiter » sont totalement nouvelles pour l'enseignement de la géographie du premier degré, même si elles sont depuis plus longtemps au cœur du renouvellement des programmes du secondaire. Cette nouvelle matrice disciplinaire requiert une rupture avec la géographie nomenclaturale, centrée sur l'étude du paysage comme objet extérieur à décrire à l'aide d'un lexique spécifique à cette discipline. L'approche des « modes d'habiter » doit dépasser l'étude de la matérialité du bâti (par exemple, dans la différenciation rural/urbain) et celle des signes cartographiques de la présence humaine pour interroger les pratiques, les actions et les significations construites par les individus et les groupes sociaux, dans un habiter qui associe les échelles du quotidien, de l'occasionnel et de l'exceptionnel (Stock, 2007).

Dans sa forme, ce nouveau programme de géographie présente un effort d'explicitation de ses enjeux, en introduction, et de ses thèmes, dans une rubrique intitulée « démarches et contenus d'enseignement ». Toutefois, l'explicitation des notions géographiques utilisées et des « démarches » d'enseignement reste limitée. On peut alors s'interroger sur le sens que les enseignants pourront donner à des notions peu explicites, telles que « modes d'habiter » ou « habitation humaine » (MEN, 2016, p.178). De plus, ces commentaires sont porteurs de nombreux contenus qui peuvent aisément être assimilés à ceux de programmes antérieurs. Par exemple, la question des « *aménagements liés aux infrastructures de communication* » (*ibid*., p.180) peut donner lieu à une approche exclusivement objective et matérielle des réseaux de communication et occulter la question des pratiques des individus associées à la réflexion sur les « *types de mobilité* » (*ibid*., p.180). De même, l'étude des lieux qu'habitent les élèves, lieux à situer dans des « *territoires à différentes échelles* » (MEN, 2015, p.179) risque d'être interprétée comme l'emboitement des territoires administratifs étudiés antérieurement (la commune, le département, la région). C'est, par exemple, l'interprétation qu'en fait le nouveau manuel de géographie de CM des éditions Hatier.

Pour caractériser la géographie enseignée à l'école primaire, il est important de confronter le projet institutionnel de formation des élèves en géographie et les propositions de la didactique de la géographie à confronter au acquis de la recherche sur les pratiques enseignante, à une « *connaissance raisonnée de ce qui se passe dans les classes* » (Audigier & Basuyau, 1988, p.21).

3. Les pratiques d'enseignement en géographie à l'école élémentaire

Un ensemble de travaux de recherche spécifiques à l'école élémentaire documente les conceptions que les enseignants ont de la géographie scolaire, leurs pratiques de préparation et de mise en œuvre de séances de géographie ainsi que les pratiques d'évaluation des élèves. Nous appuyons nos réflexion plus particulièrement sur une large enquête de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) et sur deux thèses de doctorat (Charpentier, 2013 ; Philippot, 2008). Ces travaux permettent de dresser une première caractérisation des pratiques dites « ordinaires » d'enseignement de la géographie au cycle 3 de l'école primaire (CE2, CM1, CM2).

3.1. Les acquis des recherches sur les « pratiques ordinaires »

Le qualificatif « ordinaires » est utilisé dans des travaux de différentes didactiques disciplinaires pour distinguer les pratiques les plus courantes, parfois qualifiées de « quotidiennes », de celles qui sont réputées « innovantes », les pratiques de formateurs ou d'enseignants impliqués dans des dispositifs de recherche ou les pratiques « instrumentées » par des protocoles construits par des didacticiens-chercheurs.

3.1.1. Des caractéristiques assez largement partagées

L'étude des pratiques déclarées ou des pratiques effectives, observées à l'échelle d'une séance d'enseignement de géographie, conduit à la mise en évidence d'un ensemble de caractéristiques assez largement partagées par les enseignants du premier degré.

Une géographie factuelle et réputée « concrète »

Différentes analyses (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008) mettent en évidence que la géographie enseignée au cycle 3 est dominée par les savoirs factuels (noms et localisation des états, grandes villes, fleuves, etc.), étudiés à partir de cartes et de photographies. Ces savoirs relèvent fréquemment du sens commun et offrent très rarement l'occasion aux élèves de commencer à construire des concepts et des notions géographiques

ou de s'approprier des problématiques adaptées à leur âge. L'analyse des dynamiques spatiales et les approches multiscalaires sont très rares dans l'ensemble des séances observées. Les programmations annuelles font du savoir une sorte de « puzzle » composés d'éléments étudiés successivement. La géographie relève principalement de l'étude d'un monde prédécoupé par grands ensembles naturels et politiques.

Dans l'ensemble des séances observées, les élèves sont rarement mis en situation de développer une activité cognitive de niveau élevé. L'activité des élèves consiste principalement à répondre à des questions qui induisent une prise d'information ponctuelle dans les documents. Les pratiques déclarées sont dominées par des activités de « description-localisation-nomination » (Audigier, 1999b). Les situations d'enseignement et d'apprentissage observées sont organisées autour d'un « modèle pédagogique dominant » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) centré sur les lectures ritualisées de deux types de documents : la carte sur laquelle les élèves ont à situer et nommer des éléments et l'image paysagère perçue comme simple, concrète et facile d'accès (Philippot, 2008).

La carte (carte murale, du manuel scolaire ou de la fiche d'activité photocopiée) est omniprésente dans les séances de géographie. Elle sert principalement à localiser et nommer des objets géographiques. Elle fait parfois l'objet d'une production des élèves qui reste limitée : compléter la carte en localisant une information (nom de pays, de capitale, etc.) ou la colorier. Elle fait plus rarement l'objet d'un travail de réflexion sur les logiques de répartition ou de distribution des phénomènes ou des réalités géographiques (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Philippot & Bouissou (2007) considèrent que l'image en géographie fait l'objet d'un usage « quasi rituel » sous la forme d'exercices de description de photographie ou de lecture ou « production » de carte. Elle est le plus souvent un support pour des tâches d'un niveau cognitif assez faible et n'est que rarement utilisée pour conduire les élèves à élaborer des savoirs conceptuels.

Dans les séances observées, les photographies sont considérées comme des « *fragments du réel* » (Clerc, 2002, p.48) et les cartes sont présentées comme « *le réel ou sa représentation* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p.188). Les situations d'enseignement-apprentissage en géographie semblent avoir pour finalité première de produire des images sensorielles et de mettre les élèves en contact direct avec le réel (l'environnement proche) ou un substitut du réel (plus éloigné). La place centrale accordée à ce qui est proche des élèves, concret et partagé dans un vécu de classe commun est l'une des caractéristiques de la géographie scolaire « convenue » dessinée par Audigier (1999b). En revanche, les documents sont

rarement abordés comme des construits relevant d'un certain point vue et nécessitant un travail d'interprétation.

Des activités mobilisant l'oral plus que l'écrit

La forme des séances observées est dominée par l'oral et accorde une place dominante à la parole de l'enseignant dans des « échanges inégaux » (Philippot, 2008). Cela renvoie à une « forme scolaire largement partagée » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) : celle d'un « *cours dialogué mais magistro-centré, ce qui permet à l'enseignant de "savoir où il va"* » (*ibid*., p.192). Cependant, l'analyse fine des interactions langagières entre enseignant et élèves conduit Philippot (2008) à mettre en évidence que le cœur des séances d'enseignement de la géographie échappe en partie à la maîtrise de l'enseignant : « *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*" » (*ibid.*, p.402). Dans le jeu des questions-réponses, le but de l'enseignant semble être de faire accéder les élèves à un savoir « déjà-là ». Apprendre en histoire ou géographie ne semble pas relever d'un processus de construction à partir des sources et documents, il s'agit d'« apprendre que », de « savoir que » (Audigier, 1999a). Les documents sont d'ailleurs très souvent utilisés comme point de départ de la séance pour mettre en scène le savoir et mettre en activité les élèves (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004).

Les séances observées manifestent une « *présence discrète de l'écrit* » (Philippot, 2008, p.408) qui interroge la conception que les enseignants ont de leur rôle dans l'élaboration des processus d'apprentissage. L'analyse des pratiques effectives met en évidence que, malgré les références indirectes au socioconstructivisme, la mise en œuvre de l'enseignement omet souvent d'intégrer un travail sur l'institutionnalisation des savoirs. Alors que la synthèse a pour fonction de permettre un retour sur les enjeux cognitifs, elle est rarement proposée en géographie (Philippot, 2008). L'évaluation en géographie porte sur un corpus de connaissances factuelles dont le maître évalue la restitution et accorde une place très importante aux savoir-faire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Elle porte plus rarement encore qu'en histoire sur la compréhension et la mise en œuvre d'une démarche interprétative.

Une géographie traditionnelle, fragmentée et composite

Ainsi se dessine, dans les classes du primaire, une « géographie traditionnelle » dans laquelle la géographie physique et la géographie humaine sont séparées et se succèdent dans la programmation. Il s'agit aussi d'une géographie « *qui accorde un poids dominant à la description des formes observables, à l'apprentissage d'une nomenclature qu'elle soit une nomenclature de ces formes ou une nomenclature des noms propres* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p.41). Cette géographie enseignée reste éloignée des propositions didactiques qui, selon les priorités retenues, mettent l'accent sur « *l'environnement, l'étude de l'espace social, la prise en compte des représentations spatiales, etc.* » (*ibid.*, p.41).

Notons toutefois que ces caractéristiques des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie s'inscrivent dans une large prégnance d'une géographie scolaire « traditionnelle », quels que soient les enseignants. En effet, dans la recherche de l'INRP, les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants « réputés innovants » ne diffèrent guère de celles des enseignants « ordinaires », si ce n'est dans la conviction forte que l'histoire et la géographie permettent de développer l'esprit critique des élèves et par le rejet des méthodes pédagogiques magistro-centrées et du recours systématique aux manuels scolaires : « *Au fond les enseignants [innovants] ne savent pas trop comment faire autre chose qu'une géographie descriptive, déterministe, qu'ils rejettent* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p.231).

D'une manière générale, la géographie enseignée apparaît comme fragmentée et composite. Audigier (1999b) note que dans les entretiens les enseignants « *énoncent des objets et décrivent des activités peu liés les uns aux autres* » (*ibid.*, p.400). La finalité « réelle » (Chervel, 1988) que les enseignants polyvalents attribuent à la géographie à l'école primaire semble être de faire acquérir une culture commune élémentaire organisée autour de l'acquisition de « repères » factuels et de « connaissances » assez hétéroclites dont la cohérence est difficile à identifier. La fragmentation des savoirs en unités isolées est renforcée par la rareté des pratiques réellement interdisciplinaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Dans les discours des enseignants, la transdisciplinarité est souvent réduite à une instrumentalisation, soit du français et des mathématiques mobilisés pour faire de la géographie, soit de la géographie mise au service de la maîtrise de la langue, par exemple lorsque l'objectif d'une leçon de géographie est d'apprendre à s'exprimer à partir d'images (Charpentier, 2014).

Ces différentes caractéristiques sont, pour beaucoup, proches de celles des pratiques d'enseignement de la géographie du second degré étudiées dans les années 1990-2000 (Maréchal, 1995 ; Thémines, 2002 ; Tutiaux-Guillon, 2008). Dans les deux cas, l'enseignement de la géographie semble « *coulé dans la forme scolaire* » (Tutiaux-Guillon, 2008, p.126) : il est marqué par une coupure radicale entre l'expérience que les élèves ont du monde et ce qu'ils apprennent en classe, par le découpage du temps scolaire qui renforce le découpage du savoir en objets isolés, par une simplification de la complexité et un très rare développement de l'esprit critique des élèves.

3.1.2. Au-delà des caractéristiques communes, une diversité de pratiques

Il faut toutefois souligner que les approches compréhensives développées par différentes recherches mettent en évidence des variations importantes entre différents « profils » d'enseignants.

Dans l'enquête INRP sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), les pratiques déclarées d'usage de « matériaux » sont analysées comme partagées par « *un clivage entre une cohérence finalités-pratiques d'un côté et une image beaucoup plus brouillée et incertaine de l'autre* » (*ibid.*, p.173). Les auteurs soulignent que lorsque « *des finalités et des fondamentaux disciplinaires sont bien identifiés par l'enseignant, les matériaux étayent le cours, comme support tantôt à la construction d'outils intellectuels – un savoir penser – tantôt à l'acquisition de savoirs, peut-être d'une culture commune* » (*ibid.*, p.173). Inversement, les enseignants ignorent ou refusent l'usage des « matériaux » et la « pratique documentaire » lorsque l'image de la discipline scolaire est « brouillée » et que les finalités éducatives ne sont pas perçues (*ibid.*, p.174).

L'analyse des pratiques effectives de neuf enseignants et du sens qu'ils donnent à leurs pratiques conduit Philippot (2008) à mettre en évidence quatre « variations » des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

- Plus particulièrement chez les enseignants débutants, l'enseignement de la géographie est fortement influencé par le « modèle disciplinaire ». Leurs pratiques sont fortement influencées par la prescription officielle et par « *une logique, difficile à tenir, de l'enseignant poly-spécialiste* » (*ibid.*, p.478). Des éléments de la formation professionnelle

initiale « *sont mobilisés comme ressources pour concevoir et mettre en œuvre les séances de géographie* » (*ibid*., p.478).

- Lorsque le rapport aux savoirs disciplinaires et aux prescriptions officielles est « *très distendu* » (*ibid*., p.479), la pratique d'enseignement de la géographie repose principalement sur le manuel scolaire de la classe et sur l'expérience professionnelle.
- Lorsqu'une place importante est occupée par « *la recherche de la motivation des élèves* » (*ibid*., p.479), l'enseignement de la géographie repose sur un « modèle mixte » qui associe à des temps d'enseignement liés à des projets (et à une logique d'opportunité), d'autres temps d'enseignement plus « classiques ».
- Plus rarement, une importante réflexion professionnelle et une revendication de liberté par rapport à l'institution conduit à organiser l'ensemble de l'enseignement de la géographie (comme d'autres disciplines) à partir de projets. Dans ce cas, les apprentissages interdisciplinaires et transversaux occupent une place importante, tandis que « *la spécificité des savoirs et savoir-faire disciplinaires est peu prise en compte* » (*ibid*., p.481).

Interrogeant les ressources documentaires que les enseignants du premier degré mobilisent pour préparer les séances d'enseignement de géographie, Charpentier (2014) met également en avant deux pôles de pratiques de préparation qui peuvent aider à comprendre ce qui se fait dans les classes.

- D'un côté, les enseignants les mieux formés dans la discipline, qui apprécient la géographie, qui enseignent depuis plusieurs années à un même niveau et qui peuvent mobiliser des ressources variées mettent en œuvre différents types de préparations des leçons : « *Ils peuvent s'en remettre à des scénarios pédagogiques d'ensembles didactiques, aux indications didactiques qui sont présentes dans les manuels de classe des élèves. Ils peuvent aussi croiser différents documents issus de différents supports pour construire leurs séances de classe ou rechercher et construire leurs séances de classe à partir seulement des entrées des programmes* » (*ibid.*, p.275).
- De l'autre, les enseignants les plus en difficulté dans leur activité de préparation qui suivent le plus souvent des scénarios pédagogiques préétablis sont « *les maîtres qui maîtrisent mal la discipline et/ou qui ne sont pas attirés par la discipline et/ou qui ne peuvent bénéficier de l'apport de l'expérience de séances de classe passées et/ou ne peuvent mobiliser des ressources tant personnelles que de tiers* » (*ibid.*, pp.275-276).

3.2. Les tensions qui traversent les « pratiques ordinaires »

Au-delà de ces caractéristiques des pratiques effectives mises en évidence par des recherches très convergentes, il est intéressant de relever des tensions fortes, d'une part, entre les pratiques constatées et les conceptions que les enseignants ont de la discipline scolaire et, d'autre part, au sein des rapports que ces enseignants entretiennent avec l'enseignement de la géographie.

3.2.1. Une discipline pour comprendre le monde ?

Différentes enquêtes conduisent à constater que le rôle de la géographie dans la formation intellectuelle critique des élèves tend à être de plus en plus reconnu par les enseignants de l'école primaire. En effet, Considère (2000) note que cette conception d'une géographie qui « *peut contribuer à construire un individu capable de raisonnement* » est minoritaire dans les années 1990. Une dizaine d'années plus tard, Charpentier & Niclot (2013) constatent que les trois quarts des enseignants ayant répondu à un questionnaire d'enquête considèrent que la finalité de l'enseignement de la géographie est d'aider les élèves à « *comprendre le monde qui les entoure* » (*ibid.*, p.55) et que la moitié des répondants attribue également à la discipline une dimension culturelle, civique et de « préservation de la terre ».

Cependant, cette conception des finalités de la géographie scolaire dans les discours sur la discipline contraste fortement avec l'analyse des pratiques effectives que nous avons présentées. Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) soulignent ce paradoxe : « *Mêmes si les maîtres privilégient souvent l'idée que les élèves doivent "comprendre" sur celle d'apprendre (de mémoriser), tout se passe comme si histoire, géographie, éducation civique ne semblaient pas avoir pour mission la formation intellectuelle des enfants* » (*ibid.*, p.193). Toutefois, la compréhension de cette tension, entre la valeur intellectuelle accordée à la géographie et la réalité des pratiques, a encore été assez peu investie par les travaux de recherche.

Ce contraste nous conduit à chercher à mieux comprendre la relation que les enseignants établissent entre les finalités qu'ils confèrent à l'enseignement de la géographie et la réalité de leurs pratiques dans le quotidien de la classe. Nous considérons, en effet, que ce contraste ne doit pas être interrogé en termes d'écart ou d'incohérence, mais comme la manifestation d'une même réalité complexe, dans laquelle les enseignants cherchent à faire comprendre le monde à leurs élèves, sans toujours y parvenir.

3.2.2. Une discipline agréable mais difficile

Les différentes recherches conduisent également à souligner une forte tension entre une perception positive que de nombreux enseignants ont de la géographie scolaire et les difficultés que beaucoup d'entre eux éprouvent face à cette discipline à enseigner. En effet, la géographie (comme l'histoire et l'éducation civique) apparaît dans les discours des enseignants comme une discipline de « liberté » qui n'est pas fortement contrainte par les textes officiels et dans laquelle « *l'intérêt et le plaisir du maître et des élèves sont mis en avant* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p.38). Les choix de contenus géographiques enseignés relèvent souvent d'une « logique d'opportunité » liée à d'autres disciplines (par exemple le français), à des projets pédagogiques (journal de classe, exposition) ou à des questions d'actualité (Audigier, 1999b). Philippot (2008) souligne que les séances d'enseignement de la géographie à l'école primaire constituent des moments d'enseignement particuliers au cours desquels les enseignants se dégagent davantage des prescriptions officielles que dans les disciplines dites « 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.* (Philippot, 2008, p.371)

Cet auteur souligne aussi que la motivation des élèves est une préoccupation forte des enseignants du premier degré qui se manifeste à la fois dans le choix de sujets d'étude et de supports didactiques qui plaisent aux élèves et dans « *l'importance que les enseignants accordent [aux] comportements apparents des élèves pour évaluer la réussite de leur séance de géographie* » (*ibid*., p.473). Les enseignants du premier degré valorisent fortement dans cette discipline les situations d'oral qui permettent aux élèves de « s'exprimer » et qui donnent aux enseignants le sentiment d' « échanger » avec leurs élèves :

> *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.* (Philippot, 2008, p.484)

Cependant, au-delà de cette perception positive assez largement partagée, les enseignants du premier degré expriment fréquemment un sentiment d'insécurité ou de difficulté face à l'enseignement de la géographie. Ils considèrent leur formation comme insuffisante et les textes officiels comme « *inaptes à inspirer l'enseignement* » (Audigier, 1999a, p.52). Le manque de précision des textes officiels que nous avons souligné apparaît comme l'un des facteurs de difficulté des enseignants. La moitié des enseignants interrogés par Charpentier (2014) estime avoir des difficultés à préparer les leçons de géographie, non seulement par manque de temps, mais aussi par manque de formation professionnelle, initiale et continue. Les propos des enseignants sur leur pratique font très peu référence aux instructions officielles : ni les « objectifs » qui évoquent les finalités de la discipline, ni les contenus précis des programmes, ni les « compétences » énoncées depuis les années 1990, ne semblent sous-tendre explicitement les pratiques. Seuls les enseignants débutants ont un rapport de proximité avec les instructions officielles, utilisées sans doute en formation initiale, et recherchent la conformité avec les prescriptions officielles (Philippot, 2008).

Au-delà de ces constats généraux, Philippot & Baillat (2011) mettent en évidence trois ordres de difficultés exprimées par les enseignants en entretien d'autoconfrontation :

- des difficultés d'ordre identitaire, celles de l'enseignant polyvalent qui doit faire face à l'ensemble des disciplines à enseigner ;
- des difficultés d'ordre épistémique, « *le manque de connaissances qui les met mal à l'aise par rapport aux notions et concepts présents en géographie* » (*ibid.*, para.45) ;
- des difficultés d'ordre pragmatique, qui tiennent à la manière de « faire de la géographie » (par exemple, à la manière de mettre en place une lecture de paysage) et à la collecte de documents qui soient « motivants » pour les élèves.

Ces deux tensions majeures mettent en évidence que la pratique d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire constitue une réalité complexe. Elles invitent à identifier dans les travaux de recherche existants des éléments qui contribuent à une approche compréhensive de ces pratiques.

3.3. Des éléments de compréhension des pratiques d'enseignement de la géographie

Les recherches sur les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire proposent un ensemble d'éléments de compréhension des caractéristiques et des tensions que nous venons de présenter.

3.3.1. Un modèle disciplinaire du second degré qui s'impose

Les écarts entre les conceptions que les enseignants du primaire ont de la discipline et leurs pratiques effectives pourraient tenir au fait que le modèle disciplinaire commun à l'histoire et à la géographie s'impose aux enseignants du primaire, « presque malgré eux » (Niclot, 2002).

Interrogeant la réalité du « modèle disciplinaire » construit par Audigier (1997) pour le second degré, Niclot (2002) met en évidence que le couple histoire-géographie constitue une « exception disciplinaire » pour les enseignants du premier degré qui valorisent fortement pour ces disciplines les apprentissages conceptuels (alors que dans cette enquête les enseignants polyvalents accordent une priorité aux apprentissages transversaux dans toutes les autres disciplines). L'intégration de ce modèle disciplinaire spécifique par les maîtres polyvalents est sans doute favorisée par deux facteurs : d'une part, la généralisation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie jusqu'au baccalauréat et, d'autre part, les manuels scolaires et guides pédagogiques associés, fréquemment utilisés par les enseignants du premier degré pour préparer leurs leçons, et qui médiatisent ce modèle disciplinaire (Niclot et Philippot, 2009). On peut aussi supposer que le modèle disciplinaire du second degré est véhiculé dans les instituts de formation fortement marqués, même pour la formation des enseignants du premier degré, par une logique de disciplinarisation (Sachot, 2004) voire de spécialisation (Develay, 2013).

La force de ce modèle disciplinaire permet de comprendre que les apprentissages conceptuels soient identifiés comme les plus légitimes par les enseignants polyvalents du premier degré.

3.3.2. Une conception du savoir géographique à transmettre

Les contenus des séances de géographie sont étroitement liés aux conceptions que les enseignants du premier degré ont du savoir géographique à enseigner. Le savoir géographique est en effet conçu comme relevant d'un « texte du savoir » qui se dévoile progressivement et non comme un savoir construit avec les élèves. Cette caractéristique a été soulignée depuis longtemps par l'analyse du jeu de questions-réponses en histoire-géographie, au CM2 comme en sixième (Audigier & Basuyau, 1988).

Dans les discours des enseignants, la géographie enseignée est largement organisée autour d'un « pavage » progressif du monde (en régions, pays, continents) et de « connaissances » (noms et localisation des capitales, fleuves, etc.) que les élèves ont à « mémoriser ». Philippot (2008) met ainsi en relation les conceptions que les enseignants ont du savoir géographique à acquérir et les types d'opérations cognitives attendues des élèves :

> *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.* (Philippot, 2008, p.421)

Ces caractéristiques renvoient à la « posture épistémologique » des enseignants caractérisée le plus souvent par une « *conception du savoir en tant que donné préexistant à transmettre (même quand le discours se veut constructiviste)* » (Lenoir, 2012, p.177). Elle est toutefois renforcée en géographie par une tendance des enseignants au sur-ajustement didactique, c'est-à-dire à la simplification des tâches qui ne permet pas à l'élève de faire de nouvel apprentissage. De nombreux enseignants du premier degré affirment leur souci que la géographie reste « simple ». Cette préoccupation les conduit à donner une priorité aux contenus factuels et au vocabulaire proche de celui des élèves (Philippot, 2008). Sans doute ces caractéristiques sont-elles également liées à la difficile maîtrise des notions et concepts géographiques par des enseignants polyvalents assez peu formés en géographie et au manque d'explicitation des textes officiels :

> *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. (Philippot, 2008, p.423)

Le sentiment d'insécurité ou de difficulté à l'égard de l'enseignement de la géographie qu'éprouvent de nombreux enseignants peut induire, en partie, la mise à l'écart de savoirs de formation initiale qui n'ont pas été réellement incorporés et le poids important de l'expérience professionnelle dans les ressources que mobilisent les enseignants (Philippot, 2008 ; Charpentier, 2014). En géographie, « *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.* » (Philippot, 2008, p.433).

3.3.3. Les rapports à une prescription officielle peu claire et changeante

Par ailleurs, les changements fréquents d'orientation des instructions officielles peuvent aussi contribuer à brouiller l'image de la géographie scolaire et de ses finalités. Ces changements fréquents sont peut être compensés dans les pratiques par des effets d'héritage. Ainsi la période de « l'éveil » semble avoir un impact toujours vif sur la valorisation de l'utilisation du milieu local – régulièrement recommandée par l'institution – et de certaines formes de mise en activité des élèves qualifiées de « recherche » ou d'« enquête » (Audigier, 1999a). Dans un contexte d'insécurité et de délitement du modèle disciplinaire intégrateur, Audigier (1999a) considère que « *au sens le plus fort et le plus noble du terme, les enseignants bricolent dans le quotidien de leur classe entre leurs propres références où se mêlent des goûts personnels, des curiosités ou des objets de savoir mieux maîtrisés, l'adaptation à leurs élèves, à la diversité et à l'environnement social et culturel, les possibles projets construits avec les collègues (…) [et] les impératifs de l'institution* » (*ibid.*, p.54).

Face à cette insécurité et à la difficulté à maîtriser les disciplines, les enseignants polyvalents s'appuient sur d'autres ressources et, en premier lieu, sur les manuels scolaires. Charpentier (2014) souligne que les 113 enseignants interrogés sur leurs pratiques de préparation déclarent utiliser des manuels scolaires pour préparer leurs leçons de géographie. Les manuels scolaires de CE2, CM1, CM2 et de collège constituent à la fois une source de documentation (en particulier de photographies) et un moyen d'actualiser leurs connaissances

en géographie. Lorsqu'un enseignant dispose de manuels pour tous ses élèves, celui-ci exerce « *une forte influence sur les pratiques d'enseignement et les contenus enseignés* » (Philippot, 2008, p.414) : le questionnement oral et les dispositifs pédagogiques peuvent être très proches de ceux proposés par le manuel et l'enseignant peut rencontrer des difficultés à sortir des seuls contenus présents dans le manuel. Or, Audigier (2000) met en évidence que les manuels du premier degré proposent fréquemment un modèle disciplinaire très appauvri : les questions associées aux documents n'induisent qu'une prise d'information ponctuelle, les pages méthodologiques sur la production de texte ne proposent que la mise par écrit de suites d'informations et omettent la réflexion sur le rôle des acteurs ou les relations de causalité.

3.3.4. Un espace-temps spécifique de la géographie enseignée

Philippot (2008) met en évidence que si la géographie enseignée à l'école élémentaire est « *une géographie très "composite", à distance de la cohérence épistémologique affichée dans les discours sur la géographie à enseigner* » c'est parce qu'elle est l'« *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* » (*ibid.*, p.483). La géographie enseignée est le fruit de la réalité du travail, de sources plurielles du savoir enseignant, de la difficulté à tenir ensemble les différentes logiques de la polyvalence, du besoin pour les enseignants (et leurs élèves) de vivre dans le cadre contraint de la classe et des programmes des temps de relative liberté et de plaisir.

On peut aussi considérer que la géographie enseignée « *exprime une temporalité de la professionnalité enseignante qui n'est pas celle des changements de programmes* » (*ibid.*, p.434), ni de l'innovation didactique fondée sur les renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire pourrait-on ajouter :

> *Cette géographie enseignée traduit donc les difficultés d'enseignants généralistes à enseigner une discipline dont ils ne connaissent pas précisément l'objet, les démarches et les 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.* (Philippot, 2008, p.484)

Les difficultés des maîtres polyvalents à faire face à la diversité des savoirs à enseigner et les différences de temporalité entre la réalité du travail et les discours didactiques (normatif ou propositionnel) pourraient contribuer à comprendre pourquoi les enseignants de l'école primaire semblent souvent ne s'être approprié que « *l' "habillage disciplinaire", la forme plus que le fond, de la discipline géographie qu'ils enseignent* » (*ibid.*, p.485).

Conclusion

La géographie scolaire du premier degré est une discipline marquée par une pluralité d'héritages scientifiques liés à la géographie « classique » et à une géographie contemporaine « plurielle ». Elle est aussi caractérisée par une matrice disciplinaire peu claire et des finalités brouillées, malgré les propositions de la didactique de la géographie qui n'ont guère influencé durablement la rédaction des programmes scolaires.

Les travaux de recherche sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire donnent à voir une géographie enseignée, fragmentée et centrée sur des savoirs factuels et nomenclaturaux, une géographie ancrée dans le « concret » et dans des activités relevant principalement de l'observation, de la nomination et de la localisation, une géographie qui se construit dans des situations orales de questions-réponses. Cette géographie enseignée contraste avec les finalités de formation intellectuelle des élèves que les enseignants confèrent pourtant à la discipline. Les recherches soulignent également les difficultés à l'égard de l'enseignement de la géographie, qu'il s'agisse de difficultés ressenties par les enseignants ou constatées par les chercheurs.

Ces travaux reposent sur une appréciation des pratiques qui prend la géographie universitaire comme principale référence, ce qui conduit à conclure à la non maîtrise des savoirs et des problématiques de la géographique contemporaine par les enseignants polyvalents. Cette approche ne permet guère d'aborder le savoir enseignant mobilisé pour enseigner une discipline scolaire dans sa nature spécifique de savoir « ouvragé » et, dans le cas de la géographie, dans un vaste champ de savoirs géographiques qui ne se limite pas à la seule géographie universitaire. De plus, certaines questions ont encore été peu interrogées par les recherches spécifiques à l'enseignement de la géographie à l'école primaire, en particulier celle du savoir collectivement construit par le milieu professionnel et celle des apprentissages

que les enseignants souhaiteraient favoriser, même si dans le quotidien du travail cela s'avère difficile.

C'est pourquoi, à l'issue de ce chapitre, notre questionnement se précise et porte plus particulièrement sur les questions suivantes :

- Comment les enseignants font-ils, individuellement et collectivement, face à une prescription officielle particulièrement peu claire et changeante, lorsqu'ils ont à enseigner la géographie à la fin du cursus primaire ?
- De quelle manière l'histoire complexe de cette discipline scolaire marque-t-elle les pratiques d'enseignement de la géographie à ce niveau d'enseignement ?
- Comment les savoirs géographiques que ces enseignants mobilisent et qu'ils mettent en jeu dans les classes s'inscrivent-ils dans un vaste champ de savoirs géographiques ?
- Quels apprentissages plus complexes les enseignants polyvalents cherchent-ils à favoriser en géographie sans toujours y parvenir ?

Pour répondre à ces questions, nous considérons qu'il est nécessaire de placer au cœur de notre réflexion didactique l'activité du sujet-enseignant. Nous entendons par là deux dimensions entremêlées : l'activité de connaissance par laquelle le sujet construit un savoir disciplinaire et didactique et l'activité de travail que l'enseignant déploie lorsqu'il a à enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires.

Pour cela, nous mobilisons un cadre conceptuel qui associe une « entrée didactique », fondée sur des concepts qui permettent de penser la manière dont tout individu construit un savoir et des discours géographiques (chapitre 4), et une « entrée activité », fondée sur les approches ergonomique et clinique de l'activité déployée par le sujet au travail (chapitre 5). Ce double ancrage théorique nous permet de construire notre objet et notre problématique de recherche que nous présentons à la fin de cette première partie (chapitre 6).

Chapitre 4 : Des concepts géographiques et didactiques

Notre questionnement de recherche s'inscrit dans le champ scientifique des didactiques disciplinaires qui étudient les processus de transmission-appropriation en adoptant un « grain discret » d'analyse, centré sur les contenus d'enseignement et sur leurs spécificités disciplinaires (Astolfi, 1997). En première approche, les contenus spécifiques de la géographie scolaire peuvent être entendus comme les savoirs (déclaratifs et procéduraux) relatifs à l'étude de l'espace terrestre construit par les sociétés.

Le projet scientifique didactique peut être aujourd'hui défini comme un projet de compréhension des pratiques des élèves et des enseignants : un projet d'intelligibilité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Philippot, 2015). Ce champ de recherche étudie les pratiques enseignantes, en situation d'interaction, sous l'angle spécifique du savoir disciplinaire : *« Afin d'accéder à l'intelligibilité des pratiques professorales, les sciences didactiques se donnent pour projet de mettre au jour les dynamiques évolutives du savoir enseigné et appris au fil des interactions »* (Amade-Escot, 2014, p.19).

Nous abordons le projet scientifique de la didactique de la géographie comme « *le projet de donner à comprendre ce qu'est la géographie scolaire, avec des outils d'épistémologie de la géographie, sans pour autant faire de la géographie scientifique un (impossible) modèle à imiter par la géographie scolaire* » (Thémines, 2006a, p.9). Un enjeu de notre questionnement didactique critique est alors de rompre avec les approches qui analysent les situations, les discours et les savoirs, en termes d'écarts entre la géographie enseignée et la géographie universitaire. Dans cette perspective, nous retenons un cadre didactique fondé sur des travaux de géographes qui « *cherchent à établir ce qu'est une approche géographique de la réalité, ainsi que les connaissances et les compétences qu'elle met en œuvre chez les individus, quels que soient leurs champs de pratiques sociales* » (Thémines, 2004, p.246).

Nous présentons d'abord dans ce chapitre les fondements théoriques de l'analyse critique de la didactique de la géographie. Ensuite, nous développons les concepts que nous mobilisons dans cette recherche pour interroger le savoir géographique et les discours géographiques construits par les enseignants.

1. Les fondements d'une analyse didactique critique

En tant que domaine scientifique, la didactique de la géographie développe une analyse critique fondée sur un cadre d'intelligibilité de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie à l'école. Qu'il s'agisse de travaux spécifiques à la géographie scolaire ou bien de travaux communs à l'histoire et à la géographie (parfois même à l'éducation à la citoyenneté), les recherches en didactique de la géographie présentent une grande diversité (Gérin-Grataloup & Tutiaux-Guillon, 2001) et différents modèles d'intelligibilité (Niclot & Philippot, 2012). Au-delà de la diversité des approches développées, une caractéristique majeure de cette didactique disciplinaire réside dans ses relations étroites avec l'épistémologie de la géographie universitaire.

1.1. Les relations avec l'épistémologie de la géographie universitaire

Au-delà de la diversité des objets et des modèles, une caractéristique forte de la recherche en didactique de la géographie réside dans ses liens étroits avec l'épistémologie de la géographie universitaire. Roumégous (2002) et Thémines (2006a) soulignent qu'au cours des années 1960-1970, le questionnement épistémologique est partagé par la géographie scientifique, qui se reconstruit, et par la didactique disciplinaire, qui cherchent à renouveler la géographie scolaire. A partir des années 1980, la recherche en didactique de la géographie ancre ses travaux dans les renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire et y puise des outils d'analyse des pratiques des enseignants et des élèves.

1.1.1. Le contexte de reconstruction de la géographie universitaire française

Les années 1960-1970 ont souvent été qualifiées de période de « crise » de la géographie française. Nous retenons, à grands traits, deux caractéristiques des bouleversements qui marquent ces années de crise. D'une part, l'opposition entre la « géographie physique » et la « nouvelle géographie » remet en question l'unité de la géographie française (Pinchemel, 1988). D'autre part, la « nouvelle géographie » est elle-même partagée en une multiplicité de courants : « *géographie critique, géographie des représentations, géographie politique, géographie théorique, géographie culturelle, géographie humaniste* » (Bailly & Ferras, 2010, p.47).

Cependant, au cours des années 1970-1980, la géographie universitaire se (re)construit comme science, en se positionnant dans le champ des sciences sociales et en délimitant son objet. Jacques Lévy définit ainsi la géographie contemporaine : « *La géographie est une science sociale parmi les autres sciences sociales. L'objet de la géographie est l'espace, comme dimension de toute vie sociale* » (Lévy & Lussault, 2013, p.437). Ce clair positionnement dans le champ des sciences sociales est progressif et se traduit dans l'évolution de la définition de leur science que donnent les géographes : « *la géographie, science de l'espace dans les années 1970, tend aujourd'hui à devenir la science de la dimension spatiale de la société* » (*ibid.*, p.351).

Cette définition de la géographie contemporaine conduit Jacques Lévy à qualifier les formes antérieures de la géographie de *paléo-*, *archéo-* ou *protogéographie* (Lévy & Lussault, 2013). La « paléogéographie » s'est développée dans les civilisations méditerranéennes de l'Antiquité à la Renaissance et correspond à la géographie comme *« regard à la fois empirique et théorique, rationnel, éthique, esthétique, sur l'ici et l'ailleurs, sur la Terre et le Monde* » (*ibid.*, p.436). L'« archéogéographie » s'est manifestée « *avec des prémisses chez les Grecs, une présence significative dans la Chine impériale, des Han aux Qing et une montée en puissance dans l'Europe du 16° au 19° siècle* » et correspond à la géographie comme « *exploration et description systématique de la Terre* » (*ibid.*, p.436). La « protogéographie », aussi nommée « géographie traditionnelle » ou « géographie classique », s'est développée, en France et en Europe, dans la seconde moitié du XIX° et dans la première moitié du XX° siècle. Elle correspond à la géographie comme « *ensemble de discours combinant une étude des différents « genres de vie » selon les lieux, une idéologie nationale et une discipline scolaire* » (*ibid.*, p.437). Ces différentes formes historiques de ce qui est nommé « géographie » ne sont pas sans influencer encore, plus ou moins directement et explicitement, la géographie contemporaine : ce sont « *trois autres réalités du passé qui ont encore un résonance dans le présent* » (*ibid.*, p.437).

La géographie est en relation avec d'autres sciences sociales. Elle l'est depuis longtemps avec l'anthropologie et l'histoire et plus récemment avec la sociologie et l'économie. Ces relations peuvent être du registre de « *l'inspiration réciproque* » ou bien du « *conflit* » (*ibid.*, p.906). Ces relations conduisent aussi depuis quelques années au développement d'objets de recherche et de pratiques de recherche interdisciplinaires. Ainsi, la géographie contemporaine interroge la complexité des phénomènes sociaux à partir d'entrées communes à différentes sciences sociales :

La géographie intègre dans son étude de l'espace les caractéristiques générales de la complexité spécifique du social : l'historicité, la sociétalité (la société n'est pas la simple somme de ses éléments), la pragmatique (existence d'actions et d'acteurs), le rôle des langages et des représentations comme composantes majeures du réel social, à égalité avec le référent de ces langages et de ces représentation. (Lévy & Lussault, 2013, p.437)

1.1.2. L'ancrage des deux champs de recherche dans le constructivisme

Comme l'ensemble des sciences sociales contemporaines, la géographie universitaire lorsqu'elle se définie comme science ancre sa démarche dans le courant épistémologique du constructivisme. Ainsi s'affirme l'idée que le géographe construit ses objets : « *le monde géographique est un monde créé par le géographe, c'est-à-dire l'image du monde proposé par la géographie […] Il est le résultat d'une construction* » (Raffestin, 1976, cité par Roumégous, 2002, p.72). Cette évolution conduit à une rupture avec la posture épistémologique du « plain-pied du monde » et de la géographie « réaliste » des géographes postvidaliens (Orain, 2000).

Roumégous (2002) souligne que cette évolution épistémologique conduit les didacticiens de la géographie à une « rupture avec le programme réaliste » de la géographie classique qui avait encore servi de référence universitaire à la didactique de la géographie naissante dans la période de « l'éveil ». Cette rupture induit en particulier un « *doute sur le regard en prise directe avec le réel* » et une prise en compte du « *point de vue des acteurs* » (*ibid*., p.75) qui modifient profondément la réflexion didactique sur la lecture du paysage. L'auteur précise que cette nouvelle conception du rapport au réel est ce qui provoque « le plus de résistance chez les enseignants » (*ibid.*, p.71). En effet, comme nous avons souligné au chapitre précédent, les pratiques d'enseignement de la géographie, du premier comme du second degré, restent ancrées dans une approche « réaliste » et dans la mise en évidence du « vrai ».

L'épistémologie constructiviste conduit également les géographes à intégrer largement à leur travail scientifique une « *démarche réflexive, c'est-à-dire l'épistémologie interne, à partir des problèmes de la recherche, comme un aspect irremplaçable de leur activité* » (Lévy & Lussault, 2013, p.437). Il s'agit d'une démarche réflexive partagée par les didacticiens de la géographie qui explicitent et interrogent leurs emprunts (Audigier, 1997a), leurs concepts de référence (Le Roux, 1997), leurs outils épistémologiques (Thémines, 2006a).

1.1.3 Des questions, des discours et des outils géographiques

Les renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire jouent un rôle majeur dans les développements récents de la didactique de la géographie. Dans une première approche générale, nous retenons quelques caractéristiques de la géographie-science sociale qui influence les analyses didactiques de la géographie scolaire.

Dans leur analyse des évolutions de la géographie, Bailly & Ferras (2010) mettent en évidence que le questionnement des géographes s'est diversifié et déborde très largement le « où ? ». Cette question « *fondamentale pour une discipline dont l'un des premiers rôles a été de situer et de localiser* » doit être complétée par « *une dizaine d'autres questions qui permettent, à travers leurs réponses et les concepts auxquels elles se réfèrent, de mieux cerner la démarche géographique* » (*ibid.*, p.147). Ainsi se dessine un réseau de questions et de concepts géographiques : où ? (lieu) ; combien ? (quantité) ; jusqu'où ? (distance) ; à qui ? (territoire) ; [et] encore à qui ? (flux) ; pour qui ? (acteur) ; comment ? (représentations) ; pourquoi ? (évaluation) ; pour quoi ? (environnement) ; quand ? (temps).

En référence à la thèse d'Isabelle Lefort (1990, citée par Bailly & Ferras, 2010, p.149), les auteurs soulignent également que le changement de paradigme connu par la géographie universitaire de la « géographie classique » à la « géographie renouvelée » conduit à « *un discours renouvelé* » (*ibid.*, p.149) :

> *La géographie passe ainsi de l'encyclopédisme à la culture, du politique au scientifique, de la nomenclature à la typologie, du littéraire à l'iconographie. Il faut ajouter : de la monographie à la problématique, du plan systématiquement à tiroirs à un véritable plan régional, de l'objectif à l'idéologique, de l'iconographie aux technologies nouvelles.* (Bailly & Ferras, 2010, p.149)

Concernant les outils géographiques, notons également le renouvellement important que connaît l'approche de la carte : en relation avec la réflexion de la géographie sur le rôle des langages et des représentations, elle ne peut plus être abordée comme un outil « neutre » et « naturel ». Grataloup (1997), dans sa réflexion critique sur la tendance à l'assimilation de la géographie à la cartographie (y compris dans la géographie universitaire), met en évidence que la carte accorde un primat à la surface, au visible et à la matérialité et rend difficile l'approche des réseaux, des flux invisibles, des réalités non matérielles. Cet outil de

représentation tend à cantonner la géographie à la synchronie et rend difficile la prise en compte de la diachronie dans cette discipline : « *La focalisation sur le cartographiable pousse également à privilégier les structures sur les dynamiques, le permanent, le durable sur l'évolutif, le changement* » (*ibid.*, p.16). Dans l'enseignement, l'usage de la carte présente un risque du « spatialisme », alors que comprendre les réalités sociales requièrent de prendre en compte les interactions entre les multiples dimensions du fait social « *qui est toujours simultanément économique, démographique, sociologique, géographique, etc.* » (*ibid.*, p.21). L'auteur invite alors les enseignants à dépasser « l'alternative texte/image », en prenant pleinement en compte « *la fausse innocence prêtée à la carte* » (qui n'a rien d'objectif) et « *la complexité du langage graphique* » (*ibid.*, p.22). Il souligne également l'intérêt des figures, utilisées en particulier dans l'approche systémique ou dans la modélisation spatiale, et qui offrent « *un mode d'écriture plus complexe que le texte* » (*ibid.*, p.22) et qui permettent de « *dépasser les causalités linéaires* » (*ibid.*, p.23).

1.2. L'approche géographique de l'espace mobilisée par la didactique de la géographie

Pinchemel (1988) souligne que si le concept d'espace est « *au cœur de la réflexion géographique* », il n'est cependant pas « *toute la géographie* », il n'est pour lui « *qu'une des clés de l'analyse géographique* » (*ibid.*, p.28). Dans notre réflexion sur les relations entre didactique de la géographie et renouvellement épistémologiques de la géographie universitaire, nous retenons le concept d'espace comme une clé de l'analyse didactique et nous proposons un ensemble de repères épistémologiques utiles à l'analyse de l'espace étudié en classe et des conceptions de l'espace véhiculées ou construites en classe.

1.2.1. Espace terrestre, espace géographique, espace représenté

Afin de lever des difficultés liées à la polysémie du terme « espace » en géographie, nous retenons des distinctions formalisées par Dauphiné (2001) et Thémines (2006a) à l'aide de trois qualificatifs qui permettent de différencier trois catégories d'espace prises en compte par la géographie :

- ***« L'espace terrestre »*** est l'objet de la géographie, la production sociale à laquelle s'intéresse la géographie : « *c'est l'étendue terrestre appropriée, transformée, aménagée par les sociétés humaines* » (Thémines, 2006a, p.12). Il ne s'agit pas uniquement d'un déjà-là extérieur aux individus et aux groupes sociaux, mais d'une construction sociale : « *Cet espace terrestre, réel et concret, est donné, produit, vécu et perçu* » (Dauphiné, 2001, p.53).
- ***« L'espace géographique »*** est entendu comme le « *concept élaboré par les géographes pour formaliser scientifiquement les caractéristiques de l'espace terrestre* » (Dauphiné, 2001, p.53). Ce concept renvoie plus largement à l'outillage conceptuel de la géographie, à « *un système conceptuel de relations, dans l'élaboration duquel l'exploration systématique des distances aura joué un rôle central* » (Thémines, 2006a, p.12).
- ***« L'espace représenté »*** est quant à lui la représentation (verbale, graphique ou iconographique) de l'espace terrestre, organisée en fonction de l'espace géographique conceptuellement construit.

La notion de représentation(s) de l'espace nous permet de préciser que les notions d'espace géographique et d'espace représenté renvoient aussi à d'autres constructions que celles des géographes. Une « représentation de l'espace » peut être définie comme une « *construction mentale et/ou objectale figurant un espace géographique* » (Lévy & Lussault, 2013, p.867). Cette construction peut être celle d'un individu ; elle peut également être collectivement transmise dans le cadre de la discipline scolaire. Les représentations mentales de l'espace peuvent être définies comme « *des schémas cognitifs élaborés à partir d'expériences personnelles et interpersonnelles, et d'informations reçues et transmises* » (*ibid*., p.868). Elles sont subjectives, « *au sens où elles permettent à un sujet de se représenter un espace, en le rendant présent à la conscience* » (*ibid.*, p.868). Les représentations objectales de l'espace « *se fixent sur des supports variés : images (peinture ou photographie de paysage), cartes, maquettes, graphiques, discours, récits, tableaux de chiffres, etc.* » (*ibid.*, p.868); elles sont des « véhicules de l'intersubjectivité » qui permettent de communiquer. La géographie analyse aujourd'hui avec les mêmes méthodes les « représentations savantes » des géographes et les « représentations vernaculaires » produites par les sociétés. Dans une approche constructiviste, les représentations de l'espace (mentales et objectales) sont entendues comme procédant d'une prise de distance avec le réel et comme des constructions qui contribuent à la production de l'espace social :

Toutes les représentations de l'espace sont des constructions sociales : constructions, car la représentation procède d'un processus d'énonciation, d'un acte créatif, qui marque une distance entre la chose représentée et sa représentation, ce qui la distingue de la perception, liée à l'expérience immédiate d'une situation ; sociales, car si la représentation est celle d'un individu, elle est liée à la culture et à la société de celui-ci. Au bout du compte, dans une géographie qui participe de plus en plus du constructivisme, les représentations sont considérées comme des construits qui expriment un espace déjà-là, en même temps qu'elles contribuent à faire exister celui-ci en tant que tel, dans un contexte social donné. (Lévy & Lussault, 2013, p.868)

L'objet de la géographie est l'espace terrestre. Dans un premier niveau d'analyse, on peut considérer que la géographie, en tant que science sociale, s'intéresse au « double faciès » de l'espace terrestre (Bailly & Ferras, 2010) : à la fois un « *espace écologique qui résulte d'une longue évolution de la vie (tant animale que végétale) intégrée au milieu physique* » et l'espace que « *l'action humaine a libéré de l'évolution pour l'intégrer dans l'histoire* » (*ibid.*, p.16). De la prise en compte de ce double faciès découle le projet géographique ainsi formulé par ces auteurs : « *étudier comment l'action projective de la société transforme un milieu en un espace géographique avec lequel elle s'identifie* » (*ibid.*, p.16). Comme nous l'avons noté précédemment, ces deux dimensions de l'espace ont été mobilisées pour analyser d'un point de vue didactique les pratiques des enseignants du premier degré, et plus particulièrement pour mettre en évidence la séparation entre « géographie physique » et « géographie humaine » (Philippot, 2008).

Le développement de la réflexion épistémologique en géographie conduit aujourd'hui la didactique de la discipline à mobiliser un ensemble de concepts pour approcher l'espace géographique.

1.2.2. L'espace géographique comme système conceptuel

Lévy & Lussault (2013) soulignent que l'espace est « *un concept ardu et difficile à cerner* » (*ibid.*, p.353). Ils rattachent à cinq « courants » principaux les travaux des géographes qui ont cherché à construire ce concept depuis les années 1960-1970 : « *I. le paradigme de la production de l'espace ; II. l'analyse spatiale ; III. le systémisme ; IV. l'espace vécu et les représentations ; V. l'analyse des territoires et des territorialités* » (*ibid.*, p.353). A rebours de ces démarches, les auteurs font un ensemble de propositions

conceptuelles qui ont pour vocation de fonder une « *mégathéorie* » : *« celle de l'espace en tant que composante multidimensionnelle de la société »* (*ibid.*, p.354). Nous en retenons quatre fondements.

L'espace est défini comme « *une des dimensions de la société correspondant à l'ensemble des relations que la distance établit entre différentes réalité*s » (*ibid.*, p.352). Cette définition est « *centrée sur les rapports sociaux de distance* » (*ibid.*, p.357). A partir de « *situations-limites : enclavement (distance infinie) et ubiquité (distance éliminée)* », la géographie analyse « *la manière dont les problèmes de distance sont gérés par les hommes et les sociétés* » (*ibid.*, p.357). Trois grands ensembles de techniques mobilisées pour gérer la distance peuvent être mise en évidence : la « coprésence », caractérisée par « *le rassemblement et l'agrégation en un même lieu de réalités distinctes* » (*ibid.*, p.234), la « mobilité » et la « télé-communication ».

L'action humaine est abordée en termes d'« agencement » comme l'« *assemblage spatial de réalités sociétales qui exprime l'action d'un acteur* » (Lévy & Lussault, 2013, p.57). Cet assemblage « *met en forme l'espace dans et pour l'action* » (*ibid*. p.46). La notion permet de souligner que l'espace résulte d'une construction. Elle renvoie à la question des stratégies d'acteurs, mais aussi aux questions de valeurs, de normes sociales qui imprègnent les actes et au problème de la « généalogie de pratiques », c'est-à-dire de « *l'examen des conditions de possibilités de l'existence des dites pratiques et des technologies de l'usage spatial qu'elles nécessitent* » (*ibid.*, p.46).

De là découle une spécificité de la géographie, au sein des sciences sociales : « *Analyser pleinement la distance et les jeux des opérateurs avec elle consiste à aborder l'ensemble des relations spatiales sous leurs formes matérielles, immatérielles et idéelles* » (Lévy & Lussault, 2003, p.330). En effet, « *la production sociale d'espace terrestre s'opère simultanément sur le plan matériel de l'espace parcouru, équipé, transformé et sur le plan idéel de l'espace vécu, imaginé, anticipé, valorisé* » (Thémines, 2006a, p.20). Les relations entre ces deux plans ou sphères relèvent de « *la dialogique permanente entre matérialité et idéalité* » (*ibid.*, p.593). Il s'agit alors pour le géographe de « *mettre en place une analyse qui prenne en compte le jeu interactif des deux sphères* » (*ibid.*, p.331).

Tout espace se caractérise par trois « attributs fondamentaux » : l'échelle, la métrique et la substance :

> *L'échelle définit la taille de l'espace, la métrique la manière de mesurer la distance au sein de l'espace concerné, la substance, la dimension non spatiale des objets spatiaux, c'est-à-dire ce que nous avons désigné ci-dessus en tant que présence de toutes les autres dimensions dans l'espace.* (Lévy & Lussault, 2013, p.360)

La substance est le « *contenu non spatial (économique, démographique, politique, linguistique, etc.) des réalités sociales étudiées* » (Thémines, 2006a, p.16). Du point de vue géographique, cette notion renvoie à l'idée qu'un espace est toujours à la fois « *l'espace de quelque chose* » et « *en même temps spatialité et spatialisation* » (Lévy & Lussault, 2013, p.969) :

> *S'interroger sur la substance ne consiste pas à tenter d'extraire un illusoire noyau dur aspatial qu'on habillerait ensuite de spatialité. C'est au contraire chercher à comprendre en quoi, même lorsque l'on s'intéresse à des aspects apparemment déspatialisés d'une réalité, la logique générale de celle-ci et tous les aspects concrets qui en découlent se trouvent éclairés par une lecture spatiale de son fonctionnement.* (Lévy & Lussault, 2013, p.969)

L'échelle peut être définie comme un « *rapport de taille entre des réalités* » (*ibid.*, p.308). La prise en compte de l'échelle ne renvoie pas uniquement à l'échelle cartographique, aux changements d'échelle ou à la question des « emboîtements » d'échelles, mais « *elle correspond à l'idée que la taille a un effet sur le contenu* » : « *Parler d'échelle, c'est justement admettre qu'autre chose que la taille change quand change la taill*e » (*ibid.*, p.309). Par exemple, tous les Etats se situent au même niveau scalaire d' « Etat géopolitique » et pourtant certains seront qualifiés de « grand Etat » ou de « petit Etat » à l'échelle mondiale, en fonction du nombre de leurs habitants, de l'importance de leurs ressources, de leur armement, etc. ; tout dépend de la question posée.

Enfin, la métrique peut être définie comme « *mode de mesure et de traitement de la distance* » (*ibid.*, p.659). La notion repose sur l'idée « *qu'il n'y a pas de distance en soi, mais <u>des</u> distances* » (*ibid.*, p.659). Par exemple, la distance physique peut être mesurée en kilomètres, selon une mesure euclidienne, ou bien en « distance-temps ». Thémines (2006a) souligne la distinction établie en géographie entre « *les métriques topographiques et les métriques topologiques* » (*ibid.*, p.17). Les métriques topographiques « *permettent la mesure d'espaces pratiqués dans leur continuité* » (*ibid.*, p.17), en particulier les espaces de faible densité et de circulation diffuse. Les métriques topologiques « *permettent de mesurer les espaces pratiqués de façon discontinue* » (*ibid.*, p.17), en particulier les espaces réticulaires (espaces de circulation terrestre ou aérienne, espaces urbains, espaces économiques

transnationaux). Grataloup (1997) précise que dans une métrique « réticulaire » les critères de mesure ne sont pas exclusivement euclidiens :

> *Ce qui importe alors ce sont les points de départ et d'arrivée, ainsi qu'un certain nombre de facteurs qui donnent leur valeur à la distance entre les deux points (prix, durée, décalage horaire…) ; ces facteurs dépendent eux-mêmes de la longueur euclidienne, mais ne s'y réduisent aucunement – et de moins en moins.* (Grataloup, 1997, pp.16-17)

Notons que, dans sa réflexion sur « *les différentes sortes de proximités/éloignements* » (*ibid.*, p.16), l'auteur met également en avant une métrique spécifique aux échanges d'informations et qui relève de « l'ubiquité » : « *Par le téléphone, la télécopie ou Internet, voix, textes et images, fixes ou animées, sont téléportées instantanément sans que l'on sache bien aujourd'hui quel en est le cheminement* » (*ibid.*, p.16). Par ailleurs, la prise en compte d'une diversité de distances conduit à la diversification des métriques. En géographie, la « *réhabilitation des espaces subjectifs* » (Lévy & Lussault, 2013, p.659) a conduit, en particulier à s'intéresser à la « distance affective » (Frémont, 1982, cité par Thémines, 2006a, p.17). Ainsi, rendre compte des choix de résidence ou de mobilité des individus requiert de prendre en compte « *le domaine des sentiments, des besoins, des valeurs que les personnes associent aux déplacements* » (Thémines, 2006a, p.18).

In fine, Lévy & Lussault (2013) définissent tout espace, du point de vue géographique, comme « *un agencement construit par des opérateurs et qui résulte de la configuration spécifique des échelle(s), métrique(s) et substance(s)* » (*ibid.*, p.360).

1.2.3. Articuler différents concepts relatifs à l'espace

La diversité des « courants » de la géographie depuis les années 1960-1970, pose le problème de la distinction et l'articulation de différents concepts relatifs à l'espace qui ont tous influencé la géographie scolaire et l'analyse didactique depuis les années 1970 (espace vécu, espace social, territoire, etc.). Pour clarifier et mettre en relation ces concepts, nous retenons un texte de Di Méo (2000) qui interroge le concept d'espace en géographie. L'auteur propose une « lecture plurielle » de l'espace géographique, une lecture qui consiste à « *distinguer toute une gamme de concepts spatiaux, en référence constante au sujet-individu, à l'homme, mais aussi aux sociétés auxquelles il appartient* » (*ibid.*, p.38).

Trois notions construites à partir du terme « espace » peuvent être distinguées et articulées.

- L'espace de vie constitue pour chaque individu « *l'aire de ses pratiques spatiales* » (*ibid.*, p.38) : le logis, le cadre de travail, les espaces de loisir, etc. La notion « *rend compte d'une expérience concrète des lieux, indispensable à la construction du rapport qui se tisse entre la société et son espace* » (*ibid.*, p.39).
- L'espace vécu est le produit des représentations individuelles de l'espace. En relation directe avec l'espace de vie, il « *reconstruit l'espace concret des habitudes et le dépasse au gré des images, des idées, des souvenirs et des rêves de chacun* » (*ibid.*, p.39). L'espace vécu concerne également des espaces non fréquentés : il « *agrège l'imaginaire spatial que nourrissent les noms de lieux et de pays, sans rapport obligé avec la pratique réelle de l'individu qui se les représente* » (*ibid.*, p.39).
- L'espace social, pour les géographes, correspond à « *l'imbrication des lieux et des rapports sociaux qui leur sont associés* » ; il revêt, à la fois, une « *signification sociale et collective* » et une « *réalité matérielle* » en tant que résultat d'une « *production collective concrète* » (*ibid.*, p.39).

Le territoire, quant à lui, est pour l'auteur « *la forme la plus accomplie* » (*ibid.*, p.38) des concepts spatiaux. Il « *témoigne d'une appropriation à la fois économique, idéologique et politique (sociale donc) de l'espace par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur singularité* » (*ibid.*, p.40). L'auteur considère que ce concept réunit les trois notions précédentes, tout en leur adjoignant des significations supplémentaires : il est « multidimensionnel » (social, politique, symbolique et historique), il participe de trois « ordres » distincts (de la matérialité, de la psyché individuelle et des représentations sociales et culturelles) et il est par nature « multiscalaire » (*ibid.*, pp.40-41). Une autre approche du concept de territoire consiste à le comparer à un terme voisin, celui de « lieu ». ***Le lieu***, entendu comme « *la plus petite unité spatiale complexe* » (Lussault, 1996, cité par Di Méo, 2000, p.41) se définit par « *sa brève continuité, par la contiguïté des points et des tissus qui le composent, par le principe de coprésence d'êtres et de choses porteurs d'un sens spatial particulier* » (*ibid.*, p.42). Le lieu relève ainsi de la « métrique topographique » et d'un sens social « extérieur au sujet ». L'articulation du concept de territoire et de la notion de lieu est liée au fait que le territoire regroupe et associe des lieux. D'une part, le territoire confère aux lieux « *un sens collectif plus affirmé que celui qui découle de leur seule pratique* », d'autre part, on constate que « *territorialiser un espace consiste,*

pour une société, à y multiplier les lieux, à les installer en réseaux à la fois concrets et symboliques » (*ibid.*, pp.42-43).

Dans sa réflexion sur les concepts spatiaux, l'auteur met en évidence que le concept de territoire pose au géographe la question de « *la territorialité comprise comme un rapport à la fois personnel et social au monde* » (*ibid.*, p.43). La territorialité se situe dans une « *tension entre deux pôles* » : un pôle de caractère objectif, celui du « *territoire désigné par un nom, associé à un pouvoir, à une forme de contrôle qui contribue à lui fixer des limites, à l'institutionnaliser* », et à l'opposé, un pôle « *qui tire vers l'individu, qui ramène celui-ci à sa pratique et à son vécu de l'espace géographique* » (*ibid.*, pp.46-47).

Les approches géographiques de l'espace que nous venons de développer constituent pour la didactique de la géographie des outils d'analyse des conceptions de l'espace présentes dans les classes (conceptions des élèves et des enseignants, conceptions sous-jacentes aux contenus des manuels scolaires, etc.). De plus, la didactique de la géographie fonde aujourd'hui une partie de son questionnement sur des travaux universitaires qui interrogent les rapports des individus et des groupes sociaux à l'espace. C'est dans cette perspective que nous entendons interroger le rapport à l'espace terrestre des enseignants, en postulant qu'il sous-tend leur manière d'enseigner la géographie.

2. Interroger le rapport à l'espace terrestre des enseignants

Pinchemel (1988) souligne qu'il existe « *plusieurs manières de prendre possession de la Terre : par un savoir, par une action, par une pensée* » (*ibid.*, p.15). Il peut s'agir, en particulier, d'un savoir sur le monde transmis et assimilé à l'école, d'une action sur et dans l'espace, de la pensée du géographe. Cette perspective nous invite à situer l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire dans un vaste ensemble de rapports (individuels et collectifs) à l'espace terrestre. Pour cela, nous mobilisons la notion de « géographicité », entendue comme « *un rapport à l'espace terrestre* » qui est à la fois « *un rapport physique et idéel à l'espace* » (Thémines, 2006a, pp.21-22).

2.1. Le sujet-enseignant en didactique de la géographie

Les recherches en éducation interrogent le statut attribué aux individus dans les cadres théoriques dans lesquels elles s'inscrivent. Par exemple, Marcel (2002) propose une approche qui distingue et met en relation trois types de statuts du sujet : ceux d'agent, d'acteur et d'auteur (Ardoino, 1993, cité par Marcel, 2002). D'une manière générale, le statut attribué aux enseignants dans les recherches en didactiques disciplinaires repose sur la distinction des notions d'« acteur » et de « sujet ». Celle-ci renvoie à deux courants épistémologiques, celui des sciences sociales qui travaillent la question des « acteurs » sociaux et celui des approches philosophiques et psychologiques qui travaillent la question du « sujet », en particulier dans les perspectives phénoménologique et développementale.

En didactique de la géographie, l'enseignant est considéré le plus souvent en tant qu'acteur, de même que la géographie, en tant que science sociale, valorise davantage la notion d'acteur que celle de sujet (Levy & Lussault, 2013). Cependant, comme en témoigne le récent symposium « L'espace retrouvé »[1], des travaux actuels en didactique de la géographie mettent en avant *« la figure du sujet plus que celle de l'acteur, pour les élèves comme pour les professeurs »* (Thémines, 2014, p.1). En effet, les recherches en sciences de l'éducation accordent une place croissante au « sujet », considéré comme individu conscient (connaissant), autonome et actif : un sujet qui construit le sens de son expérience sociale (Dubet, 1994).

Une réflexion didactique sur le sujet-enseignant doit prendre en compte une distinction fondamentale entre le « sujet épistémique » et le « sujet capable ». La notion de « sujet capable » est proposée par Rabardel (2005, cité par Pastré, 2011) pour distinguer « *un sujet qui dit "je peux" (ou je ne peux pas) avant de dire "je sais" (ou je ne sais pas)* » (Pastré, 2011, p.124). Le sujet capable mobilise des savoirs qui constituent pour lui une *« ressource pour orienter son agir »* (*ibid.*, p.124) : son activité n'est pas orientée vers la production de savoir, il *« subordonne son besoin de connaître à son besoin d'agir »* (Vinatier, 2010, p.112). Cette notion s'inscrit dans une mutation épistémologique profonde de l'approche du « sujet » dans la philosophie contemporaine. Pastré (2011) souligne que Merleau-Ponty (1945, cité par Pastré 2011, p.124) développe *« une phénoménologie du "je peux" en insistant sur l'idée que le " je peux" précède le "je pense" »* (*ibid.*, p.124). Jorro (2006) précise que Ricœur (1991, cité par Jorro, 2006, p.5) dénonce une ontologie de l'action qui oublie le porteur de l'action, il

[1] *L'espace retrouvé. Approches par les acteurs, de la dimension spatiale de l'enseignement-apprentissage de la géographie*. Colloque de Didactiques de l'Histoire / Géographie/Education à la citoyenneté, Caen, 04 avril 2014.

met en avant la nécessité pour les théories de l'action de reconnaître le « sujet agissant » : *« Plus encore, Ricœur (2004) propose une philosophie de "l'homme capable", en mesure de se dire, d'agir, de rendre compte de ses actes »* (*ibid.*, p.5). La distinction entre « sujet épistémique » et « sujet capable » est fréquemment utilisée pour caractériser le sujet-enseignant et son rapport au savoir : *« Non que ce sujet capable soit un sujet ignorant, mais l'orientation pragmatique de son activité – organiser les conditions de l'étude – n'est pas celle d'un sujet épistémique qui viserait à produire du savoir. Le savoir est pour l'enseignant subordonné à l'activité »* (Saujat, 2007, p.179).

Les didactiques disciplinaires tendent de plus en plus souvent à considérer l'enseignant comme un « sujet didactique » après avoir abordé l'élève comme tel (Reuter, 2010). Dans cette perspective, les travaux qui s'intéressent aux enseignants en tant que sujets relèvent d'une approche compréhensive des pratiques enseignantes. Ils cherchent à « *comprendre, avec la collaboration du professionnel, les principes qui président à l'orientation de son activité en situation* » (Vinatier, 2009, p.35). Ce type d'approche prend en compte la subjectivité d'enseignants socialement et historiquement situés (Amigues, 2002 et 2003) et les place en tant que sujets dans les dispositifs de recherche (Goigoux, 2007).

Le positionnement épistémologique de notre recherche implique de considérer l'enseignant comme sujet capable et sujet didactique. Nous l'abordons également comme un « sujet géographique » qui construit un rapport personnel à l'espace terrestre dans divers contextes, dont celui de son enseignement de la géographie.

2.2. Géographicité du sujet et processus de spatialisation

La notion de « géographicité », telle qu'elle est mobilisée en didactique de la géographie (Roumégous, 2002 ; Thémines, 2006a et 2006b), renvoie à « *la relation existentielle établie entre l'homme et son habitat* » (Robic, 2004, p.3). Elle fonde une géographie phénoménologique conçue par les géographes français comme « *une manière d'affirmer l'importance de la prise en compte de la subjectivité et du vécu des individus* » (Lévy & Lussault, 2013, p.776).

Un intérêt majeur de cette notion pour la didactique de la géographie tient au fait qu'elle interroge « *les dimensions du savoir géographique en tant qu'il est tourné vers l'interprétation de la présence originaire, immédiate, du sujet à la Terre* » (Robic, 2004, p.3). Nous retenons

la notion de géographicité comme fondement de notre réflexion didactique sur le savoir géographique des enseignants du premier degré.

2.2.1. Les fondements théoriques de la notion de « géographicité »

La réflexion sur la géographicité de l'homme, ouverte par le livre intitulé « *L'Homme et la Terre* » d'Eric Dardel (1952/1990) a été reprise par des géographes, tels que Raffestin (1987) ou Besse (1988 et 1990). Elle conduit à aborder le savoir géographique comme une construction de tout individu confronté à l'étendue terrestre : « *Le géographe postule [alors] que la connaissance géographique est universelle, liée à la condition de l'être humain confronté au monde, avant d'être spécifiée, codifiée dans des contextes sociaux, parmi lesquels le contexte scientifique* » (Thémines, 2006a, p.9). La notion nous permet d'interroger le savoir géographique de tout individu, en particulier celui des enseignants.

Dardel (1952/1990) ouvre sa réflexion sur la relation entre l'homme et la Terre en soulignant que « *l'histoire montre une géographie en acte* » (*ibid.*, p.1), en particulier celle des découvertes et des explorations, qui a précédé la géographie scientifique. L'auteur met également en avant une « expérience géographique » subjective de chaque individu qui fonde des « géographies » différentes du savoir géographique scientifiquement construit, par exemple : « *la "géographie" du paysan, du montagnard ou du marin* » (*ibid.*, p.128). La notion est alors introduite en ces termes : « *Une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une géographicité de l'homme comme mode de son existence et de son destin* » (*ibid.*, p.2). Besse (1990) précise que le choix du terme, en référence à la notion d'historicité, n'est pas gratuit : « *Il signifie l'insertion de l'élément terrestre parmi les dimensions fondamentales de l'existence humaine, tout comme la notion d'"historicité" implique la conscience que l'être humain a de sa situation irrémédiablement temporelle* » (*ibid.*, p.148).

La notion de géographicité conduit ainsi à admettre que « *le rapport des individus à la réalité comporte une dimension spatiale, irréductible à aucune autre* » (Thémines, 2004, p.248). En effet, tout individu et tout groupe social doit prendre en compte et s'approprier l'étendue terrestre pour vivre (Thémines, 2006a et 2006b). Dardel (1952/1990) nomme « spatialisation » cette obligation de prise en compte de l'étendue dans l'existence humaine. Concernant les individus, Thémines (2006a) définit la spatialisation comme « *l'opération de qualification par laquelle un être humain organise l'étendue au contact de son corps*

(présence physique) ou "à distance" (présence mentale) en fonction de ses besoins » (*ibid.*, p.13). Besse (1990) souligne également que pour Dardel la spatialisation est étroitement liée à la dimension temporelle de l'existence (à l' « historicité ») : « *Toute spatialisation géographique, parce qu'elle est concrète et qu'elle actualise l'homme lui-même, en son existence, parce qu'en elle, l'homme se dépasse et s'échappe, comporte aussi une temporalisation, un historial, un événement* » (Dardel, 1952/1990, p.45).

Raffestin (1987) précise que pour Dardel, la connaissance géographique est le fruit d'une pratique et que la connaissance de l'étendue terrestre n'a de signification qu'en référence à l'homme : « *Hors de cette référence à un projet ou à une expérience vécue, ces concepts d'ampleur, de hauteur, d'épaisseur ou de chaleur n'ont pas de sens* » (Dardel, 1952/1990, p.10). Ainsi se dessine dans la réflexion de l'auteur une primauté de la pratique sur la connaissance : « *Le vécu c'est la pratique sans laquelle il n'y a pas de connaissance, pas de connu* » (Raffestin, 1987, p.477). Cependant, comme le précise Raffestin (1987), l'ouvrage « *L'Homme et la Terre* » définit ou redéfinit (implicitement) la géographie comme domaine de connaissance (universelle) :

> *J'ai dû faire un long chemin, personnellement, pour arriver à expliciter ce qui est implicitement contenu chez Dardel à savoir que la géographie est la connaissance de la pratique et de la connaissance qu'ont les hommes de cette réalité matérielle qui s'appelle la terre.* (Raffestin, 1987, p.477)

Les expériences vécues de l'espace terrestre sont variées et conduisent à une pluralité de formes de connaissance géographique : « *Il est évident que Dardel ne cherche pas la géographie mais des "géo-graphies" qui révèlent la variété des relations que les hommes ont entretenues avec la Terre* » (Raffestin, 1987, p.475). Cette pluralité se manifeste dans des « moments » géographiques divers : « géographie mythique », « géographie héroïque », « géographie de plein vent », « géographie scientifique ». Dardel montre ainsi que « *chaque époque porte dans sa conception du monde un "bagage" de connaissances géographiques tantôt riche, tantôt pauvre* » (*ibid.*, p.475). La diversité de la connaissance géographique tient aussi, dans la réflexion de Dardel, à la place importante accordée à la subjectivité humaine et à la « *liberté de connaître* » (*ibid.*, p.480) qui fonde la connaissance et la science géographique :

> *La clé de la pensée dardélienne réside, en grande partie, dans la conscience du rôle de la subjectivité : « C'est pour nous une obligation morale et un devoir de probité intellectuelle de revenir à la conscience que l'homme moderne tire son objectivité de sa propre*

subjectivité de sujet, que c'est, en dernier ressort, sa liberté spirituelle qui est juge de la vérité, et qu'il ne peut, sans renoncer à son humanité, aliéner sa souveraineté » (Dardel, 1990,p. 126). (Raffestin, 1987, p.480)

Besse (1988 et 1990) précise que la préoccupation de Dardel n'est pas d'ordre épistémologique, mais ontologique. Il s'agit d'une réflexion sur l'être-au-monde ou sur « l'être géographique » de l'homme. Raffestin (1987), souligne toutefois les liens étroits entre l'ouvrage de Dardel, tardivement redécouvert par les géographes français, et des évolutions épistémologiques de la géographie contemporaine : « *Dardel est prémonitoire en ce sens qu'il préfigure, par sa quête passionnée, les courants, qu'on qualifie, à tort ou à raison, d'humaniste et de phénoménologique* » (*ibid.*, p.472).

En didactique de la géographie, la notion de géographicité conduit à considérer que le sujet (élèves ou enseignant) se pose des questions à propos de l'espace terrestre et opère une (des) spatialisation(s), avant même d'être mis en relation avec la géographie scolaire instituée. Un enjeu de l'analyse didactique est alors d'interroger les rapports entre la géographie scolaire et les interrogations personnelles sur le monde des individus (élèves ou enseignants), entre la discipline scolaire et « *les problèmes universels que posent aux êtres humains et aux sociétés, les conditions spatiales de leur existence et de leur fonctionnement* » (Thémines, 2004, p.258).

La géographicité des individus se construit dans différents « *contextes propices à des spatialisations* » (Thémines, 2006a, p.36). Il est donc utile d'interroger la manière dont se construit le rapport à l'étendue terrestre des individus.

2.2.2. Contextes et processus de spatialisation des individus

Thémines (2006a) situe la construction de la géographicité dans la confrontation de l'être humain à l'étendue terrestre et à la distance : « *Le rapport à l'espace terrestre a partie liée avec les pratiques de mobilité et d'immobilité. Ces pratiques mobilisent le corps, les sens, des techniques, des savoir-faire, de la connaissance et s'accompagnent de discours* » (*ibid.*, p.21). Pour la géographie contemporaine, la notion de mobilité ne se réduit pas au « *déplacement physique effectif et à ses techniques (qu'on appellera le transport)* » (Lévy & Lussault, 2003, p.622). En effet, la mobilité renvoie aussi à des questions de valeurs (est-il valorisé ou non d'être mobile ?), à des conditions géographiques, économiques, sociales, qui jouent un rôle

important sur l'accessibilité, et à « *un potentiel, une virtualité non actualisée, qui est justement ce qui autorise le mouvement réalisé – c'est-à-dire le déplacement* » (*ibid.*, p.623).

Thémines (2006b) souligne que l'appropriation de l'étendue terrestre implique les notions de distance, direction, limite et situation. Nous retenons pour chacune de ces notions, d'une part des modes d'appropriation dans l'expérience géographique du monde, et d'autre part, des liens possibles avec des savoirs géographiques scolaires.

- La distance peut être définie comme ce qui « *sépare les individus, les groupes, leurs établissements* » (*ibid.*, p.1). Dans la vie quotidienne elle est appréhendée par l'éloignement (près de, loin de). Dans la géographie scolaire, l'approche géographique de la distance devrait relever non seulement de la mesure de l'éloignement (de l'ordre de la description), mais aussi de la compréhension des logiques d'éloignement et de rapprochement (pour initier un raisonnement géographique).
- La direction peut être définie comme « *ligne à suivre pour parvenir quelque part* » (*ibid.*, p.1). Couramment, des repères familiers sont utilisés pour se diriger. A l'école primaire, les élèves s'approprient en géographie des systèmes plus codifiés (les points cardinaux, les grands « repères » géographiques, tels que les continents, mers et océans, etc.).
- La limite peut être définie comme « *point, ligne ou aire qui sépare ce qui est facilement accessible de ce qui ne l'est pas facilement ou pas du tout, qui sépare le connu de l'inconnu, ce qui est recherché de ce qui est rejeté* » (*ibid.*, p.2). La notion est étroitement liée aux pratiques, raisons et conditions de la mobilité (ou de l'immobilité). A l'école la notion est souvent réduite en géographie à la limite administrative, matérialisée sur les cartes (départements, régions, états). La définition donnée ici ouvre sur la question fondamentale du rapport qui se construit pour les élèves entre « l'ici » et « l'ailleurs » (le connu / l'inconnu, l'accessible / ce qui ne l'est pas, etc.).
- La situation peut être définie comme « *ensemble des relations établies par la rencontre en un lieu donné, de personnes, de biens, d'informations, de capitaux, en provenance et/ou à destination d'autres localisations* » (*ibid.*, p.2). A l'école élémentaire, se pose la question de l'approche en ces termes des espaces étudiés à l'échelle locale (par exemple « la commune de l'élève », « une zone industrialo-portuaire ») : met-elle en jeu la conscience des relations entre composantes d'un lieu donné et celle du franchissement des distances entre différentes localisations ?

Pour chaque individus, ces notions se construisent d'abord dans des spatialisations « ordinaires » (Thémines, 2006a) : des formes de prise en compte et d'organisation de

l'étendue terrestre relevant de la vie quotidienne et des actions ordinaires (se déplacer, organiser son espace de vie, de travail, etc.). Elles se construisent également dans le cadre de la géographie scolaire qui est un contexte propice à des spatialisations présentant deux spécificités.

- D'une part, dans le cadre de cette discipline scolaire, la spatialisation en jeu renvoie à des finalités et à des contenus géographiques particuliers : « *la géographie scolaire est le média d'une spatialisation qui obéit à ses propres finalités de construction d'une culture commune à l'échelon national* » (*ibid.*, p.35). Rappelons que la géographie scolaire est particulièrement marquée par une tension entre une finalité patrimoniale (étroitement liée à la transmission de « repères » géographiques communs et de savoir-faire élémentaires) et une finalité intellectuelle critique (corrélée à des savoirs et savoir-faire géographiques de haut niveau).
- D'autre part, la discipline scolaire, y compris dans le premier degré, est un espace institué qui offre aux individus des outils de spatialisation issus de la géographie scientifique :

> *Par son lien avec la géographie scientifique (lien affiché dans les programmes), elle peut disposer pour concevoir et transmettre ses représentations du monde, d'outils spécialement conçus pour penser le monde avec la Terre comme référence : les concepts de la géographie scientifique, les démarches et les méthodes par lesquelles les géographes parviennent à formaliser les propriétés de l'espace géographique, les résultats de leurs travaux.* (Thémines, 2006a, p.36)

On peut ainsi considérer que la géographicité des individus se construit dans différents contextes et par l'articulation de différents types de spatialisations : des spatialisations « ordinaires » qui s'opèrent dans la confrontation quotidienne à l'étendue terrestre, et des spatialisations « disciplinaires » qui s'opèrent dans le cadre de la géographie scolaire et, parfois, dans le cadre de la géographie universitaire (géographie d'enseignement supérieur ou géographie scientifique).

Pour nourrir notre réflexion sur la manière dont se construisent le rapport des individus à l'espace terrestre (leur géographicité) et leur savoir géographique, nous mobilisons également des repères proposés par Le Roux (1997) au sujet des élèves. Ces éléments de réflexion éclairent les relations entre différents contextes propices à des spatialisations.

- Les repères que fournit la théorie de Piaget invitent surtout à prendre en compte la relation entre les pratiques spatiales (sensori-motrices, opératoires concrètes) de l'enfant et l'entrée dans la formalisation et l'abstraction de la discipline scolaire : « *Si l'élève a des pratiques*

spatiales variées, il accèdera sans doute plus tôt à la pensée formelle en géographie » (*ibid.*, p.171).

- La psychologie de l'espace quant à elle considère l'espace comme une construction différenciée entre individus : « *L'espace n'existe pas en dehors du sujet qui le construit : il est différent suivant l'âge, les états, les intentions du sujet perceptivo-moteur qui le déclenche et le construit avec son corps, un corps qui agit* » (*ibid.*, p.173). Cette approche conduit à prendre en compte la diversité des pratiques de mobilité des individus : « *L'élève de la ville qui vient en classe en voiture et circule en bus n'a déjà pas la même expérience préalable de l'espace que l'élève de la campagne qui peut arpenter les champs à pieds* » (*ibid.*, p.173).

Par ailleurs, Le Roux (1997) souligne l'importance de la prise en compte des « *pratiques socio-culturelles et socio-spatiales* » (*ibid.*, p.174). Sur le plan des pratiques socio-culturelles, nous retenons la place qu'occupent les médias de l'information dans la connaissance du monde que construisent les individus. La question géographique des pratiques socio-spatiales invite aussi à interroger le rôle de différents types d'espaces dans la construction des rapports à l'espace terrestre : d'une part, les espaces que fréquentent les individus dans leurs pratiques (l'espace de vie quotidien, l'espace plus lointain des vacances, etc.), mais aussi, leur espace « perçu », « imaginé », « rêvé » (les représentations du vaste monde, sans doute aussi l'espace du jeu chez le jeune enfant, etc.).

La construction de la géographicité du sujet est un processus complexe et difficile d'accès. Dans une analyse didactique, c'est principalement par les productions discursives des individus qu'elle peut être approchée, en s'intéressant aux traces langagières de ce processus. Ces traces peuvent être, en particulier, celles du lexique et de questions géographiques, plus ou moins explicites. Nous considérons qu'elles peuvent renvoyer à différents types de savoirs géographiques, situés dans le vaste champ du savoir géographique (Chevalier, 1997 et 2003) :

- des savoirs géographiques du quotidien, issus des pratiques personnelles et sociales de l'espace, peut être influencés par la géographie « grand public » véhiculée par les médias, les guides touristiques et les jeux de société ou les jeux éducatifs ;
- des savoirs géographiques scolaires, du premier ou du second degré, que les enseignants se sont appropriés en tant qu'élèves au cours de leur cursus scolaire;

- des savoirs géographiques d'enseignement supérieur, que les enseignants polyvalents se sont appropriés au cours de leur préparation au concours de recrutement et de leur formation professionnelle ;
- des savoirs géographiques universitaires, qui peuvent relever de différents courants de la géographie scientifique, véhiculés par la géographie scolaire et d'enseignement supérieur ;
- des savoirs de la géographie « appliquée » relevant, par exemple, de l'aménagement du territoire, de l'urbanisme ou d'activités sociales liées au développement durable.

Ainsi, la notion de géographicité nous conduit à interroger les relations qui s'établissent pour les enseignants entre des savoirs géographiques « premiers », construits dans l'expérience personnelle du monde, et des savoirs géographiques « seconds », construits dans le contexte de la géographie scolaire ou d'enseignement supérieur, éventuellement en relation avec d'autres pôles de savoirs géographiques.

La forme occidentale de transmission culturelle scolaire induit que la construction de savoirs géographiques se réalise largement en contexte scolaire et dans un cadre disciplinaire, plus ou moins référé à la géographie universitaire. Il est donc important d'interroger le rapport à l'espace terrestre qui se construit dans le cadre de la discipline scolaire et qui peut être qualifié de « rapport géographique au monde » (Thémines, 2002 et 2006a).

2.2.3. La construction de « rapports géographiques au monde »

La géographie scolaire, comme toutes les autres disciplines scolaires, peut être considérée comme « *un cadre de vie et de pensée, dans et par lequel, s'élabore un accès au monde parmi d'autres, à l'Ecole et en dehors de l'Ecole* » (Thémines, 2004, p.245). La notion fondamentale de géographicité conduit à considérer qu'une forme de rapport à l'espace terrestre particulière est construite dans et par le cadre de la discipline scolaire, en relation avec d'autres formes de géographicité, elles-mêmes construites dans et par l'expérience géographique du sujet. Le rapport à l'espace terrestre construit à l'école dans le cadre de la géographie scolaire (et peut être dans et par la formation universitaire pour les enseignants) a sans doute une place non négligeable dans la géographicité des individus et des groupes sociaux.

En référence à Charlot (1997), Thémines (2004) considère que le rapport au monde est une composante du rapport au savoir et propose d'interroger le « rapport disciplinaire au monde » qui se construit dans le cadre des différentes disciplines scolaires :

> *Chaque discipline peut en effet être considérée comme un espace institutionnalisé, dans lequel se transmet et se construit un rapport au monde. Le concept de rapport disciplinaire au monde serait alors utile pour penser les disciplines scolaires, comme mettant en œuvre chacune, un type particulier de rapport au monde. La géographie est un de ces espaces institutionnalisés, dans lesquels des constructions conceptuelles et langagières spécifiques soutiennent cette mise en œuvre. (Thémines, 2004, p.246)*

L'auteur définit le « rapport géographique au monde » en jeu dans la géographie scolaire, à partir des notions de géographicité et spatialisation, telles que les aborde Dardel (1990), et en référence à des concepts et des opérations propres à l'approche géographique du monde :

> *Nous pouvons maintenant définir le rapport géographique au monde, dans la géographie scolaire, comme : un processus de structuration des rapports individuels à la réalité, dans leur dimension de spatialisation; structuration par des références (des représentations du monde) collectivement élaborées, dans des situations de classe reconnues comme propices à cette élaboration, et grâce à des ensembles d'outils intellectuels spécifiques de l'approche géographique du monde.* (Thémines, 2004, p.251)

Cette définition souligne que « *le rapport géographique au monde, en géographie scolaire, articule deux dynamiques* » (*ibid.*, p.251) : l'une qui relève de la logique de la discipline scolaire et l'autre qui tient au sujet connaissant.

D'une part, la construction de ce rapport disciplinaire au monde relève du cadre institué et de la logique de la géographie scolaire entendue comme « *contexte de transmission et d'acquisition de représentations de l'espace terrestre, considérées comme légitimes* » (*ibid.*, p.251). Ces représentations de l'espace terrestre sont les objets d'enseignement et d'apprentissage en géographie (des savoirs et savoir-faire géographiques) qui ont fait l'objet d'une sélection culturelle scolaire et qui répondent aux finalités attribuées institutionnellement à la discipline. Leur transmission-appropriation passe par des « situations d'enseignement disciplinaires » qui peuvent relever des divers types de modalités de transmission culturelle scolaire (exercices-types de localisation-nomination, interprétation de carte(s), recherche documentaire, discussion, etc.). Ces situations sont également caractérisées par l'interaction entre l'enseignant et les élèves et sont le lieu d'une certaine négociation des représentations géographiques du monde entre l'enseignant et les élèves : « *Le professeur admet, au moins*

provisoirement, de considérer comme recevables, des représentations qui ne le satisfont pas totalement d'un point de vue scientifique, mais qui lui paraissent "ici et maintenant" les seules enseignables/apprenables » (*ibid.*, p.251).

D'autre part, dans le contexte de la classe, la construction du rapport géographique au monde relève également d'un processus subjectif : de la « *logique d'élaboration chez le sujet, d'un rapport géographique au monde* » (*ibid.*, p.252). Cette élaboration met en œuvre des outils intellectuels construits dans la géographie scolaire, mais aussi le rapport à l'espace terrestre construit dans l'expérience du monde, ainsi que d'autres outils intellectuels construits dans d'autres contextes disciplinaires. En position centrale, entre ces deux « logiques », se situent les outils intellectuels spécifiques de l'approche géographique du monde : des opérations de connaissance (nommer, situer, mesurer des distances, décrire, catégoriser, etc.) et des objets de connaissance (sous forme thématique ou notionnelle) ; des conceptions de l'espace géographique (matériel/idéel, topographique/topologique, etc.), des manières de penser le monde en géographie et des discours géographiques. C'est dans le travail scolaire conduit en classe sur ces outils que se produit (ou non) l'articulation de la dynamique de la discipline scolaire et celle du sujet-apprenant.

Dans cette approche, le rôle de la géographie scolaire est de favoriser la construction d'un rapport à l'espace terrestre particulier : un rapport « disciplinaire » au monde, façonné par des concepts, notions, méthodes, questionnements, propres à la discipline scolaire (Thémines, 2006a). Nous retenons la notion de rapport géographique au monde pour interroger les relations qui existent, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, entre un processus et une expérience propres au sujet et le cadre institué de la discipline scolaire.

3. Analyser les « discours géographiques » produits dans les classes

A propos des pratiques de mobilité et d'immobilité qui contribuent à l'appropriation de l'espace terrestre, Thémines (2006a) souligne, que « *dans le cas de la géographie scolaire, le discours domine même très largement les autres vecteurs de transmission de savoirs et de techniques – le geste, le regard, l'écoute, les échanges verbaux in situ* » (*ibid.*, p.21). Dans le cadre scolaire, le rapport géographique au monde se construit et se manifeste dans les discours des enseignants et des élèves (en interaction), les discours des outils didactiques (manuels scolaires, films documentaires, ressources multimédia), les discours oraux et écrits (dont les

textes donnés à apprendre aux élèves). Ainsi, les discours géographiques occupent une place majeure dans transmission et l'appropriation de savoirs géographiques, même à l'école primaire, où la construction du rapport à l'espace terrestre passe très rarement par la présence physique à l'espace et par l'expérience du corps et des sens, mais principalement par le langage verbal et graphique (de l'enseignant, des élèves, des manuels, etc.).

3.1. Le discours géographique comme « mise en ordre spatiale du monde »

La spécificité du discours géographique est liée au fait qu'il propose « *une mise en ordre spatiale du monde* » (Thémines, 2006a, p.22). Celle-ci peut être considérée comme une mise en relation de « représentations mentales » et de « représentations objectales » de l'espace terrestre.

3.1.1. Entre « géographie spontanée » et « géographie raisonnée »

Une approche qui postule la connaissance géographique comme universelle s'intéresse à une diversité de discours géographiques : le discours scientifique du géographe, mais aussi des discours non scientifiques qui « *établissent ou prennent en compte un ordre spatial, dans le but d'informer, de convaincre, de séduire, de mobiliser etc*. » (Thémines, 2006b, p.2). Les discours géographiques produits en classe appartiennent à ces discours géographiques non scientifiques : « *des discours qui ne se disent pas et qui ne se pensent pas géographiques* » et qui cependant « *établissent ou prennent en compte un ordre spatial* » (Thémines, 2006a, p.22).

Ces discours manifestent et contribuent à construire divers types de rapports à l'espace terrestre. En référence à Denis Retaillé, Thémines (2004 et 2006a) propose de situer les conceptions de l'espace géographique et les mises en ordre spatiales du monde entre deux « bornes » : d'un côté, celle de la « géographie spontanée des sociétés » et, de l'autre, celle de la « géographie raisonnée des géographes » (Retaillé, 1996, p.33). Dans la perspective du développement d'une « géographie raisonnée » à l'école, Retaillé (1998) précise la différence épistémologique entre ces deux « géographies » :

> *Tous, nous pratiquons une géographie spontanée, pour éviter de se perdre en vivant. La question permanente est alors "où ?" qui réclame une réponse sûre. Aboutir à une*

géographie raisonnée qui permette de rendre conscients et libres les choix individuels et collectifs de localisation, de limite… suppose la recherche des réponses à une autre question : "Y-a-t-il de la distance, comment et combien ?" Dans cette direction, il ne se trouve plus de certitude définitive. (Retaillé, 1998, p.173)

La « géographie spontanée » est une pratique, une expérience de l'espace terrestre fondée sur des procédures implicites et peu conscientes qui permettent de faire face aux « *impératifs quotidiens de reconnaissance, de mobilité* » (Thémines, 2006a, p.23). Elle est « *avare de discours* » (*ibid.*, p.23), hormis lorsque les situations imposent une communication interpersonnelle, par exemple pour s'orienter dans une ville inconnue. Notons que cette « géographie » n'est pas disciplinaire, au sens où elle ne relève pas d'un domaine de savoir institué.

La « géographie raisonnée » quant à elle est « *une entreprise intellectuelle explicite, consciente, publiée sous la forme d'un écrit analytique* » (*ibid.*, p.23). Cette géographie est le plus souvent disciplinaire, inscrite dans un domaine de savoir institué, celui de la géographie scolaire (du premier et du second degré), de la géographie d'enseignement supérieur (domaine de transmission d'une connaissance universitaire) ou encore celle de la géographie scientifique (domaine de production d'une connaissance universitaire).

Thémines (2006a) souligne qu'il existe, entre ces deux bornes, de nombreuses « formes mixtes », par exemple dans le domaine de la décision économique. Ces formes mixtes caractérisent sans doute largement, la géographie appliquée et la géographie grand public (Chevalier, 1997). Nous considérons que les discours géographiques produits par les enseignants de l'école primaire en situation d'interaction avec les élèves constituent l'une de ces formes mixtes.

En tant que production langagière, tout discours géographique met en relation les trois catégories d'espace que nous avons distinguées précédemment (espace terrestre, espace géographique, espace représenté). Thémines (2006a) propose une lecture sémiotique de la mise en relation de ces trois catégories d'espace dans la communication d'une information géographique. Nous retenons les définitions et les mises en relations suivantes pour analyser des discours géographiques :

- L'espace terrestre est « *le réel extérieur à propos duquel on transmet une information* » (Thémines, 2006a, p.29). Les réalités géographiques auxquelles il est fait référence, constituent le référent de l'acte de communication.

- L'espace géographique est *« un système abstrait, construit de relations établies de façon rationnelle »* (*ibid.*, p.30). Cet outillage conceptuel qui permet d'appréhender l'espace terrestre constitue le signifié de la communication. Nous considérons que pour le sujet-enseignant, il relève d'un ensemble de représentations mentales de l'espace, de construits conceptuels, plus ou moins référables à la géographie scientifique.
- L'espace représenté est *« une représentation de l'espace terrestre, organisée en fonction du système abstrait de relations conçu par le géographe et contrainte par le langage utilisé pour les exprimer »* (*ibid.*, p.30). Elle peut être verbale, graphique ou iconographique. Elle constitue le signifiant de la communication. Dans le cadre de la géographie scolaire, cette représentation objectale est organisée en fonction de l'espace géographique construit par les sujets (élèves et enseignants) telle que définie ci-dessus.

3.1.2. L'association de différentes « manières de penser le monde »

Postuler la connaissance géographique comme universelle conduit à analyser avec les mêmes outils, différents types de rapports à l'espace terrestre (de géographicité) et différents types de discours géographiques, des plus quotidiens (qui servent par exemple à s'orienter dans une ville) aux plus scientifiques. Il faut toutefois noter que la géographie « spontanée » des sociétés et la géographie « raisonnée » des géographes partagent des opérations géographiques fondamentales mais ne produisent pas les mêmes mises en ordre spatiales sur le plan discursifs : « *Si la géographie spontanée et la géographie raisonnée ont en commun de découper, ordonner, hiérarchiser l'espace, les contenus de leurs discours sont cependant variables* » (Thémines, 2006a, p.24). C'est dans cette perspective que Thémines (2004 et 2006a), à partir d'une proposition de Retaillé (2000), met en évidence trois « *idéals-types permettant d'analyser la diversité des discours géographiques* » (Thémines, 2006a, p.24).

Retaillé (2000) propose une réflexion sur la géographie, discipline qui a pour vocation de « *penser le monde avec la Terre comme référenc*e » (*ibid.*, p.273) et qui s'efforce de « *penser le monde dans les relations que construisent les sociétés entre la matérialité et le sens* » (*ibid.*, p.274). Comme dans l'œuvre de Dardel (1952/1990), la réflexion de l'auteur n'est pas uniquement épistémologique mais d'ordre ontologique : « *Il existe des aspects ontologiques dans la description et l'explication du monde (terrestre). C'est ce que l'étude comparée de diverses manières de se le représenter voudrait avancer* » (ibid. p.273). L'auteur met en

évidence trois « manières de penser le monde » qui ne sont pas contradictoires, mais « *à la fois successives et complémentaires dans la construction de la connaissance* » (*ibid.* p.276).

La première manière de penser le monde est « matérielle » et conçoit le monde comme « habitat ». Dans cette conception, la Terre est « *limitée au terroir parcouru, transformé pieds à pieds, travaillé à la main, construit au sens le plus propre du terme : on devrait dire façonné* » (*ibid.*, p.274). La catégorie spatiale de référence est « l'ici » (Thémines, 2006a) : « *Cette Terre habitat est d'abord le milieu, l'environnement immédiat, la ressource qui s'exploite* » (Retaillé, 2000, p.275). Cette manière de penser le monde oppose de manière radicale l'ici et l'ailleurs. Au-delà des limites du connu, l'ailleurs est « peuplé d'étrangers » (*ibid.*, p.275). L'ailleurs est ainsi « *fondamentalement autre* » (Thémines, 2006a, p.27) : « *L'altérité est repoussée derrière la limite qui sépare l'ici et l'ailleurs* » (*ibid.*, p.27). Cette première manière de penser le monde est centrée sur « *la matérialité et la réalité locales* » et privilégie les « *relations verticales* » (Retaillé, 2000, p.275).

La deuxième manière de penser le monde est « référentielle » et conçoit le monde comme « support ». La Terre y est « abstraction », elle est « *la Terre des classements et des comparaisons, la Terre des localisations relatives* » (*ibid.*, p.275). Cette manière de penser le monde met en relation l'ici et l'ailleurs : « *La représentation de l'unité et de la différence est ancrée à l'idée que, en des territoires distincts, sont à l'œuvre des processus de production de l'espace terrestre en partie similaires* » (Thémines, 2006a, p.28). Elle est porteuse d'une autre conception de l'altérité : « *la différence, ou l'altérité, correspond à ce qui n'est pas partagé par l'ensemble, à ce qui est dissemblable pour chaque territoire de l'ensemble, à ce qui lui est particulier* » (*ibid.*, p.28). Cette deuxième manière de penser le monde privilégie les relations horizontales, les positions et distances relatives (Thémines, 2006a).

La troisième manière de penser le monde est « idéelle » et conçoit le monde comme un « phénomène » et comme un « horizon ». L'espace terrestre y est conçu comme produit par « *les projets, les intentions, les valeurs des acteurs* » et l'espace géographique comme « *un agencement organisé par les actions et les interactions des acteurs* » (Thémines, 2006a, p.28). Cette manière de penser le monde constitue un « *niveau de compréhension du monde* » (Retaillé, 2000, p.276). Ce niveau est porteur de « projets » à l'échelle mondiale (grandes navigations, volontés impériales) et de « modèles » globaux (physiques, économiques, géopolitiques). Cette conception idéelle du monde produit des « *systèmes d'intelligibilité qui rendent compte à la fois de relations verticales (ancrages matériel) et de relations horizontales (la coprésence des sociétés dans l'espace terrestre)* » (Thémines, 2004, p.249).

Ces manières de penser le monde avec la Terre comme référence sont en relation avec trois conceptions du temps, selon « *trois modalités dominantes, et cette fois exclusives, que sont le passé, le présent et le futur* » (*ibid.*, p.279). La première manière de penser le monde réfère au *« passé reçu »* (Retaillé, 2000, p.279). Elle privilégie « *la nature héritée et les aménagements apportés par les générations antérieures* » (*ibid.*, p.275). La deuxième manière de penser le monde renvoie au *« présent vécu comme système de distances »* (*ibid.*, p.279). Le rapport au temps y relève de la « *synchronie* » (*ibid.*, p.275). La troisième manière de penser le monde permet *« la projection d'un futur imaginé »* (*ibid.*, p.279). Ce futur « idéel » englobe « *les idées les plus vastes concernant aussi bien l'origine que la fin* » (*ibid.*, p.276), il renvoie « *au sens (ou à l'interrogation et à l'action sur le devenir de la coprésence)* » (*ibid.*, p.281).

Ces trois manières, complémentaires, de penser le monde « *voient leur part varier avec le niveau d'élaboration des discours* » (*ibid.*, p.276). Elles se manifestent dans trois types de discours géographiques : « *l'exercice de nomination et de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être ; la mesure et la mise en ordre pour inscrire la dimension spatiale de la Terre, l'exposé d'un sens pour exprimer des phénomènes* » (*ibid.*, p.276). Ces trois discours renvoient à trois catégories d'« opérations » (Retaillé, 2000) ou d'« opération de connaissance géographique » (Thémines, 2004) : 1) la nomination et la description ; 2) la mesure et la mise en ordre (qui reposent elles-mêmes sur la comparaison et le classement) ; 3) « *l'opération de signification* » (Retaillé, 2000, p.278).

Nous retenons de cette démarche d'analyse de discours géographiques, plus particulièrement trois questions pour interroger les discours géographiques produits par les enseignants dans les classes du premier degré :

- Quelles sont les opérations de connaissance géographique en jeu dans les discours géographiques des enseignants ?
- Quelles sont les conceptions de l'action humaine en jeu dans les discours géographiques des enseignants ?
- Quelles sont les relations spatiales et temporelles qu'établissent les discours géographiques des enseignants ?

Analyser les discours géographiques des enseignants requiert aussi de construire théoriquement ce qu'est un discours, et plus particulièrement un discours produit en situation d'interaction avec les élèves. Dans cette perspective, nous mobilisons des apports du champ de l'analyse du discours pour fonder notre analyse des discours géographiques des enseignants.

3.2. Des éléments d'analyse du discours pour étudier les discours géographiques

Pour outiller notre réflexion sur les discours géographiques, nous mobilisons des apports de « l'analyse du discours » qui étudie le langage comme « *l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un autre ordre que celui de la phrase* » (Maingueneau, 2009, p.44).

3.2.1. Contexte(s), organisation et orientation des discours

La conception du langage dans laquelle s'inscrit l'analyse du discours est fondée sur l'idée que tout discours est « *contextualisé* » et que l'on « *ne peut assigner un sens à un énoncé hors contexte* » (Maingueneau, 2009, p.46). Différents courants théoriques invitent à considérer ce contexte comme pluriel.

Pour ne pas réduire le contexte à un cadre connu et descriptible *a priori*, François (1998) interroge les « entours » du discours en mettant en avant que l'activité langagière du sujet est inscrite dans une pluralité de « *mondes / entours* » (*ibid.*, p.19) et que « *le problème n'est pas de poser des mondes séparés et de décrire chacun d'eux, mais de s'interroger sur leurs relations* » (*ibid.*, p.22). Dans cette perspective, les discours géographiques produits par les individus peuvent être considérés comme inscrits dans une pluralité de contextes dans lesquels se construit leur rapport à l'espace terrestre : contexte de la vie quotidienne, contexte scolaire, contexte de la géographie grand public, contexte universitaire, etc.

En analyse du discours, Maingueneau (2009) souligne que le contexte du discours est à la fois linguistique et non linguistique (physique, social et culturel). En contexte scolaire, l'analyse des productions discursives interroge les dimensions orales et écrites du contexte linguistique. Notons que les discours géographiques présentent la particularité de donner une

place importante à une dimension non verbale des contextes d'énonciation par l'importance qu'ils accordent à la représentation iconique (images, cartes, schémas, etc.).

L'analyse du discours prend également en compte différentes échelles de contexte : le contexte « étroit » ou « immédiat » de l'activité de parole et le contexte « large » qui intègre des unités plus ou moins vastes (Maingueneau, 2009, p.34). Cette distinction rejoint l'approche socio-didactique développée par Dolz-Mestre & Tupin (2011) en référence à l'interactionnisme socio-discursif. Ces auteurs interrogent la pluralité des contextes en s'intéressant à un « niveau interne » et à un « niveau externe ». Le niveau interne est celui de la classe entendue comme espace d'interactions sociales qui existe « *grâce aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant ainsi que grâce aux interactions didactiques qui s'y développent* » (*ibid.*, p.83). Le niveau externe renvoie au fait que « *les interactions s'inscrivent également dans un contexte plus large qui implique aussi bien la diversité des pratiques langagières extra-scolaires que l'organisation des savoirs de référence* » (*ibid.*, p.83). Dans cette perspective, une réflexion sur les discours géographiques produits en classe prendra en compte leurs relations avec une diversité de savoirs et de pratiques langagières relatifs à l'espace terrestre, situés entre les deux bornes de la « géographie spontanée des sociétés » et de la « géographie raisonnée des géographes » (Retaillé, 1996).

Au niveau externe, nous considérerons que le contexte des discours géographiques produits en classe est principalement « donné ». Il s'impose, par exemple, par les contraintes institutionnelles, spatiales et temporelles qui régissent les discours produits dans le cadre scolaire. Il convient toutefois aussi de considérer le contexte « à travers les représentations (souvent divergentes) que s'en font les participants » (Maingueneau, 2009, p.35). Ainsi, le contexte socio-spatial dans lequel s'inscrivent les discours géographiques produits en classe ne revêt probablement pas les mêmes significations pour l'enseignant et pour les élèves.

Au niveau interne, nous considèrerons le contexte comme « construit » par l'enseignant qui fait des choix de dispositifs, de modalités de représentation objectale de l'espace, qui gère les interactions verbales avec les élèves, etc. En cela, le discours produit en classe « *contribue à définir son contexte et peut le modifier en cours d'énonciation* » (*ibid.*, p.46). Il est « orienté » et se développe dans le temps en fonction d'une fin, tout en ayant la possibilité de dévier (digression), d'effectuer des retours en arrière, de changer de direction (Maingueneau, 2009).

3.2.2. Subjectivité et interactivité des discours

Le discours est « *pris en charge par un sujet* » (Maigueneau, 2014, p.21) dont la subjectivité peut être prise en compte selon deux perspectives : celle des marques linguistiques ainsi que celle des rapports au monde et à autrui.

L'analyse du discours considère que le sujet parlant « *à la fois, se pose comme source des repérages personnels, temporels, spatiaux (JE-ICI-MAINTENANT) et indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son destinataire (phénomène de modalisation)* » (*ibid.*, p.21). La modalisation permet d'expliciter ce que sont « *les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même, et à son propos* » (Charaudeau, 1992, p.572)[1]. La subjectivité se manifeste également par les « *mots porteurs d'évaluation* » qui manifestent les « *prises de positions de l'énonciateur* » (*ibid.*, p.119) : termes péjoratifs et mélioratifs, présupposés, adjectifs affectifs ou évaluatifs, etc.

La manière dont un individu se pose comme sujet dans le langage renvoie aussi à un ensemble de rapports du sujet parlant, à soi, aux autres et au monde. Maingueneau (2009) souligne que « *subjectivité et intersubjectivité sont (ainsi) indissociables* » (*ibid.*, p.118). Cette approche de la subjectivité invite à s'intéresser plus particulièrement aux formes d'auto-désignation (« je », « on », « tu ») qui toutes sont porteuses d'une part d'altérité ou d'une relation à l'autre. Une analyse didactique des « manières de penser le monde avec la Terre comme référence » (Retaillé, 2000), interroge ainsi le rapport du sujet à l'ici et ailleurs (pronoms ; déictiques de lieu) et au temps passé, présent ou futur (déictiques de temps).

Le discours du sujet parlant suppose également « *une organisation transphrastique* » (Maingueneau, 2009, p.46) qui relève des règles en vigueur dans un groupe social déterminé (par exemple, les enseignants) ou bien de règles transversales aux genres de discours (par exemple, celles qui gouvernent le récit, le dialogue, l'argumentation, etc.).

On considèrera également que toute énonciation est prise dans une « ***interactivité*** *constitutive* » (Maingueneau, 2009, p.46) : « *Toute énonciation suppose la présence d'une autre instance d'énonciation par rapport à laquelle on construit son propre discours* » (Maingueneau, 2014, p.20). Ces autres instances d'énonciation peuvent être présentes

[1] La modalisation laisse dans les discours des traces de divers ordres (Maingueneau, 2009) : adverbes et locutions adverbiales (« peut-être », « heureusement »…), interjections (« hélas ! », « ouf ! »…), adjectifs (« souhaitable », « certain »…), verbes (« vouloir », « devoir »…), modes du verbe (indicatif, subjonctif), temps du verbe (futur, conditionnel), intonation (assertive, interrogative), glose métadiscursives (« si on peut dire », « pour ainsi dire »…), mimiques non verbales, etc.

physiquement (par exemple, l'enseignant et les élèves « co-locuteurs » lors d'un temps d'enseignement de géographie) ou à distance (les « co-énonciateurs » qui influencent les catégories d'analyse de l'espace). Dans les discours géographiques produits en classe, enseignants et élèves ne sont pas les seules instances d'énonciation car les discours des enseignants sont aussi produits en relation avec ceux des pairs, de l'institution, de la formation, des manuels scolaires, etc.

En cela, le discours doit également être considéré comme *« pris dans un interdiscours »* (Maingueneau, 2014, p.22) : il est en relation, implicite ou explicite, avec un ensemble d'autres « *unités discursives* » (*ibid*., p.77). Dans la perspective du dialogisme, Charaudeau & Maingueneau (2002) considèrent que ces autres unités discursives peuvent être des énoncés antérieurs, extérieurs, voire, à venir. François (1998) précise que « *la nature dialogique du sens* » induit « *la reprise-modification du discours de l'autre* » (*ibid*., p.11), même si les renvois à ces autres discours sont peu explicites. L'auteur souligne que comprendre (ou interpréter) un discours consiste à le replacer dans une « *multiple relation dialogique* », en considérant qu'il n'a de sens que « *par la relation à autre chose que lui* » (François, 1998, p.11). Il s'agit alors de prendre en compte que tout énoncé contient « *les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand* » (Bakthine, 1984, p.301) et de considéré que tout objet de discours a été antérieurement « *parlé, controversé, éclairé et jugé diversement* » (*ibid*., p.301). Dans notre réflexion sur les discours géographiques produits en classe, cette idée conduit à interroger les rapports entre divers types de discours, géographiques ou non, relevant d'une pluralité d'énonciateurs (les élèves, les pairs, les auteurs de manuels scolaires, les formateurs, l'institution, etc.).

Le discours produit par un sujet doit également être considéré comme *« une forme d'action sur autrui, et pas seulement comme l'expression d'une représentation du monde »* (Maingueneau, 2014, p.20). Tout discours est adressé et vise une transformation de celui qui le reçoit. C'est tout particulièrement le cas des discours des enseignants produits en classe pour « transformer » les élèves, à travers la transmission et l'appropriation de savoirs disciplinaires.

Conclusion

Le cadre de didactique de la géographie que nous mobilisons permet de rompre avec une analyse didactique qui prend pour principale référence la géographie universitaire et qui en fait un modèle évaluatif de la géographie enseignée et du savoir géographique des enseignants. Une telle analyse didactique conduit immanquablement à conclure que les enseignants de l'école primaire ne maîtrisent pas les savoirs et les questions propres à la géographie universitaire. Le positionnement didactique que nous adoptons tend à construire une autre « entrée par les savoirs » : une analyse didactique critique qui ne prend pas la géographie universitaire pour un modèle ou pour la seule référence légitime, mais qui, d'une part, l'inscrit dans un vaste champs de savoirs et de références géographiques et, d'autre part, mobilise ses outils épistémologiques pour construire une intelligibilité du savoir géographique enseigné et du savoir géographique des enseignant.

Le cadre conceptuel de notre recherche est ainsi fondé sur la notion de « géographicité » qui conduit à postuler que tout individu construit un rapport à l'espace terrestre et un « savoir géographique », dans divers contextes propices à des spatialisations (vie quotidienne, géographie scolaire, formation professionnelle dans le cas des enseignants, etc.). Cette notion permet aussi de s'intéresser à une diversité de « discours géographiques » à travers lesquels se manifeste et se construit le savoir géographique des individus. Cette notion ouvre pour le chercheur la possibilité d'analyser spécificité du savoir géographique construit par les enseignants de l'école primaire, ainsi que la spécificité de leurs discours géographiques.

Ce cadre conceptuel nous permet de construire une intelligibilité des approches géographiques du réel, mises en œuvre par les enseignants de l'école primaire. Il nous conduit aussi à considérer pleinement l'enseignant comme sujet, selon trois points de vue complémentaires :

- en tant que sujet géographique, dont le rapport à l'espace terrestre et le savoir géographique sont construits dans différents contextes ;
- en tant que sujet didactique qui travaille les conditions de transmission et d'appropriation par les élèves d'un savoir géographique ;
- en tant que sujet parlant qui exerce une activité langagière, à la fois singulière et socialement située, au sujet de réalités géographiques et qui produit des discours géographiques.

Pour construire notre analyse didactique, nous mobilisons également des approches théoriques de l'activité qui permettent de considérer les enseignants, non comme des objets de recherche, mais comme des sujets conscients, capables d'une analyse, et comme des praticiens, confrontés à la réalité et à la complexité du travail.

Chapitre 5 : Des approches théoriques de l'activité

Aborder l'enseignement comme un travail conduit à considérer qu'il relève, à la fois, d'une confrontation au monde (à l'imprévu, à la variabilité et la complexité des situations), et d'une mobilisation (subjective et coordonnée) qui permet de faire tout ce que la prescription du travail laisse dans l'ombre (Davezie, 1993). Cette approche implique de s'intéresser aux conditions et aux contraintes auxquelles font face les enseignants, aux ressources qu'ils mobilisent pour effectuer les tâches qui leur sont confiées, aux buts qu'ils se donnent individuellement et collectivement. Elle conduit aussi à aborder le travail comme activité (individuelle et collective): « *Le travail c'est l'activité coordonnée déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire, ne peut être obtenu par la stricte exécution de la tâche prescrite* » (Dejours, 1999, p.43, cité par Thémines & Le Guern, 2016, p.160).

Notre questionnement relatif à l'enseignement de la géographie scolaire nous conduit à mobiliser une telle approche pour penser le rapport entre la prescription du travail et sa réalisation, non pas en termes d'écarts à réduire, mais comme « *le siège de l'activité professorale* » (Amigues, 2003, p.9). Dans cette perspective, nous mobilisons des approches théoriques de l'activité développées par l'ergonomie cognitive (Leplat, 1997), la clinique de l'activité (Clot, 1999a et 2008) et l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Saujat, 2010). Elles nous permettent d'interroger le rapport des enseignants à une prescription officielle particulièrement floue, ainsi que les relations entre leurs manières de penser la discipline scolaire et leurs manières d'agir pour favoriser la transmission et l'appropriation de savoirs géographiques scolaires.

Ce chapitre présente d'abord les concepts que nous retenons pour décrire et comprendre l'activité des enseignants du premier degré lorsqu'ils enseignent la géographie. Nous développons ensuite des caractéristiques de l'activité enseignante, avant de mettre en évidence l'intérêt d'une approche développementale de l'activité.

1. Les fondements de l'analyse de l'activité du sujet au travail

Les approches théoriques de l'activité que nous mobilisons l'aborde, dans une perspective historico-culturelle, en tant qu'« activité humaine » (Vygotski, 1934/1997 ; Meyerson,

1948/1987, cité par Amigues, 2002, p.202). Rogalski (2008) en propose une définition qui offre une première approche de la notion :

> *L'activité est définie du point de vue du sujet : il s'agit d'un processus, qui se développe dans une temporalité donnée, intégrant des processus psychiques (construction de représentations mentales, inférences, hypothèses, etc. du côté du traitement cognitif de la situation, mais aussi gestion émotionnelle), des opérations d'interaction avec des objets dont la transformation (ou la conservation) est visée par l'action, et des processus d'interaction avec d'autres humains.* (Rogalski, 2008, pp.26-27)

Nous présentons dans cette section les principaux fondements théoriques de cette approche de l'activité, avant de préciser le cadre conceptuel que nous retenons pour construire notre approche de l'activité des enseignants lorsqu'ils ont à enseigner et faire apprendre des savoirs géographiques.

1.1. Les fondements théoriques de la psychologie du travail

L'analyse de l'activité enseignante s'inscrit dans des courants de recherche qui partagent des fondements théoriques communs, issus de la psychologie du travail. Nous retenons principalement deux apports essentiels de ce champ de recherche : le fait qu'il relève d'une approche historico-culturelle, issue des travaux de Vygotski (1925 et 1934) et de Léontiev (1976), et la distinction entre les notions de tâche et d'activité.

1.1.1. Une approche historico-culturelle

L'approche historico-culturelle de l'activité est fondée sur la théorie vygotskienne du développement humain. Nous avons précédemment développé un ensemble d'apports théoriques de l'œuvre de Vygotski (1925 et 1934). Rogalski (2008) explicite en ces termes quelle conception du sujet fonde le psychologue russe : « *Son sujet est un sujet psychologique, pris, et ce dès l'origine, dans une interaction sociale, avec d'autres sujets qui ont développé historiquement et personnellement des instruments psychologiques, permettant le développement de la connaissance et liés à celui-ci* » (*ibid.*, p.432).

Vygotski fonde à Moscou, avec son élève Léontiev, la « théorie historico-culturelle » dont il donne une première synthèse dans un texte de 1930-1931, intitulé *Histoire du*

développement des fonctions psychiques supérieures. Sève (1997) énonce le principe de l'approche historico-culturelle du psychisme que formule Vygotski dans cet ouvrage :

> *Arrivé à ce point au début des années trente, Vygotski considère que la conception historico-culturelle du psychisme est démontrée en son principe : les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout, des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes.* (Sève, 1997, p.28)

C'est Léontiev qui développe ensuite une « théorie de l'activité », en renforçant la théorisation du caractère social (ou collectif) de l'activité et du développement humain. Pour lui, « *c'est l'agir socialisé qui est le moteur du développement humain, parce que c'est à travers lui que se réalise la rencontre entre les individus et leur milieu* » (Bronckart, 2010, p.62). Dans cette perspective, sont formalisés trois niveaux de saisie de la praxis : « *l'activité (au sens strict), l'action et l'opération* » (*ibid.*, p.62). Bronckart (2010) précise le sens des trois concepts dans l'œuvre du psychologue russe :

- le concept d'**activité** s'applique à l'organisation collective des comportements orientée par une finalité (un motif ou mobile) visant un objet déterminé ou la réponse à un besoin. Pour le psychologue russe, chez certains mammifères supérieurs, l'activité peut être médiatisée par des instruments et pour l'homme cette médiation peut être celle d'instruments matériels ou bien la médiation symbolique du langage ;
- le concept d'**action** s'applique à l'agir collectif en tant qu'il est articulé à des buts dont les agents peuvent prendre conscience, qu'ils peuvent se représenter au niveau collectif ou individuel ;
- le concept d'**opération** renvoie aux processus particuliers qui sont mis en œuvre pour accomplir une action et aux solutions techniques adoptées pour atteindre un même but.

Dans ce cadre conceptuel, Léontiev (1976) souligne que le travail humain est *« une activité originellement sociale »* (*ibid.*, p.68). En effet, le travail ne peut être compris que si l'on prend en compte sa dimension sociale. Par sa nature irréductiblement sociale, l'activité ne peut être comprise sans interroger les rapports entre les trois niveaux d'analyse : l'activité, l'action et les opérations. Pour Léontiev, ce sont les relations entre « activité » et « action » qui donnent « sens » à l'activité humaine. Ce rapport de sens *« se crée au sein d'une activité humaine collective, et il ne saurait exister en dehors d'elle »* (*ibid.*, p.72). Un apport majeur de cette théorie de l'activité pour l'analyse du travail est la mise en relief de cette dimension

collective et sociale de l'activité qui permet de comprendre ce vers quoi l'activité du sujet est orientée, son « *sens rationnel* » (*ibid.*, p.72).

1.1.2. La distinction entre la tâche et l'activité

La psychologie du travail établit une distinction fondamentale entre le « travail prescrit » par l'organisation du travail et le « travail réel » que vivent les travailleurs (Oddone & *al.*, 1981, cités par Yvon, 2010, p.143). Bronckart (2010) souligne que Teiger (1993) propose à partir de ces distinctions de différencier trois dimensions du travail : le « travail théorique », qui existe dans les représentations sociales courantes ou dans les représentations et les discours des concepteurs ; le « travail prescrit » (ou « attendu »), qui relève de l'organisation du travail et fixe des règles ou des objectifs et qui peut relever d'une prescription générale ou plus locale ; le « travail réel », qui, dans un lieu et un temps précis, relève de l' « activité » des travailleurs.

Pour Davezie (1993), le « travail réel » renvoie à la complexité de *« l'expérience du travail »* (*ibid.*, p.35) et à une *« intelligence du travail »* (*ibid.*, p.37) qui débordent largement le « travail théorique » et le « travail prescrit ». Il repose sur la capacité de ceux qui travaillent à faire tout ce que le discours ne dit pas, à *« interpréter, improviser, ruser, tricher… »* (*ibid.*, p.37) : *« Le travail c'est la mobilisation des hommes et des femmes face à ce qui n'est pas prévu par la prescription, face à ce qui n'est pas donné par l'organisation du travail »* (*ibid.*, p.37).

Cette première distinction fonde celle qui est établie entre les notions de « tâche » et d'« activité ». La relation entre ces deux notions a été formalisée par Ombredane & Faverge (1955, cités par Faïta, 2003) qui à la fois différencient et relient « *ce qu'il y a à faire* » de « *comment les travailleurs le font* » (Faïta, 2003, p.18).

- La notion de tâche « *véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation* » (Leplat & Hoc, 1983, p.50). En référence à Léontiev (1976), elle est entendue comme « *un but donné dans des conditions déterminées* » (*ibid.*, p.96). Cette définition plus précise conduit l'approche ergonomique à s'intéresser à la représentation de ce qui doit être réalisé (le « but ») et à divers types de contraintes de situations (les « conditions »).

- La notion d'activité, quant à elle, renvoie à « *ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations* » (Leplat & Hoc, 1983, p.51).

Ces fondements théoriques sous-tendent le cadre conceptuel d'analyse de l'activité du sujet que nous retenons et qui est construit dans le cadre de l'ergonomie cognitive (Leplat, 1997) et de la clinique de l'activité (Clot, 1995, 1999a et 2008).

1.2. L'activité du sujet comme rapport à la tâche et à autrui

Les approches ergonomique et clinique de l'activité interrogent les relations du sujet avec une tâche qui ne relève pas seulement de la prescription externe (ou exogène), émanant de l'organisation du travail, mais également d'une construction subjective et sociale de la tâche. L'approche historico-culturelle conduit ainsi à penser les relations qui s'établissent entre le sujet et la tâche et entre l'activité du sujet et celle des autres.

1.2.1. Un système sujet-tâche-autrui

Leplat et Hoc (1983), soulignent que si des écarts sont souvent constatés entre la prescription et la réalité du travail, c'est que, pour les opérateurs, la représentation du but à atteindre ne se confond pas avec le but fixé par la tâche prescrite : « *Le but du sujet peut n'être pas exactement celui qui est prescrit* » (*ibid.*, p.55). Il est donc nécessaire de prendre en compte une autre dimension de la tâche que les auteurs nomment « tâche effective » et qu'ils définissent comme « *le but et les conditions effectivement prises en considération* » par les opérateurs (*ibid.*, p.56). La tâche effective (ou tâche élaborée par le sujet) constitue « *un modèle – intériorisé et extériorisé – de l'activité* ». Ainsi, l'activité peut être définie comme « *tout ce que le sujet met en œuvre pour répondre à cette tâche* » (*ibid.*, p.57).

Leplat (1997) aborde cette activité dans le cadre d'une « *réalité dynamique à trois facettes, l'agent, la tâche, l'activité* » (*ibid.*, p.6). La compréhension des relations entre ces trois facettes requiert de prendre en compte les interactions qui existent entre elles : « *l'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet, mais elle peut contribuer, en retour, à la définition de la tâche et à la transformation du sujet* » (*ibid.*, p.14).

L'activité de travail relève d'un indissoluble « couplage » sujet-tâche. La tâche élaborée par le sujet renvoie à la prescription (ce qui est à faire) et à des conditions externes, « *techniques, organisationnelles, sociales, etc.* » (Leplat, 1997, p.5). Cependant, l'activité dépend aussi des « conditions internes » de l'agent (du sujet), c'est-à-dire de « *ses compétences, ses motivations, son système de valeurs, etc.* » (*ibid.*, p.33). De plus, l'activité transforme également le sujet (par exemple, lorsqu'il acquiert de l'expérience) et la tâche elle-même (qui ne se réduit pas à la tâche prescrite mais intègre la tâche élaborée). Leplat (1997) définit alors l'activité comme « *l'élaboration par le sujet de sa propre tâche* » (*ibid.*, p.16). Elle relève d'un processus complexe de transformation de la tâche par le sujet : « *Aborder la genèse de l'activité à partir de la tâche prescrite consiste à se demander comment l'agent répond à cette tâche, comment il la transforme, éventuellement, en fonction de ses caractéristiques et de ses propres finalités* » (*ibid.*, p.24).

Ce processus de transformation est plus ou moins important en fonction des degrés variables d'explicitation de la tâche prescrite. L'auteur souligne le « *cas extrême* » de la « tâche discrétionnaire » dans laquelle « *la tâche est simplement définie par son but* » (*ibid.*, p.20). Il s'agit d'un type de tâche pour laquelle l'élaboration de la tâche par le(s) opérateurs(s) est d'autant plus importante et vient combler tout ce que la prescription du travail laisse dans l'ombre (Davezie, 1993). Notons que l'activité des enseignants relève d'une tâche discrétionnaire étant donné que les textes officiels, qui constituent la principale formalisation de la tâche qui leur est prescrite, fixent principalement le but à atteindre en termes d'acquisition de connaissances et de compétences.

En référence à Jerome Bruner, Leplat (1997) souligne l'importance de la prise en compte des représentations du sujet et de ce qu'il peut en dire pour comprendre son action :

> *Une psychologie sensible à la dimension culturelle […] s'appuie (et doit s'appuyer) non seulement sur ce que les gens* ***font*** *réellement, mais aussi sur ce qu'ils* ***disent de ce qu'ils font****, et sur ce qu'ils* ***disent des raisons qui les ont poussé à faire ce qu'ils ont fait****.* (Bruner, 1990, p.31, cité par Leplat, 1997, p.25)

Dans cette perspective, l'auteur précise que l'activité est constituée non seulement de l'exécution de la tâche mais aussi « *des représentations qui l'accompagnent et qui la guident* » (*ibid.*, p.25). Ces représentations du sujet prennent différents états, plus ou moins proches de la prescription, d'une part, et de l'exécution (la réalisation), d'autre part : *« tâche prescrite pour l'agent », « tâche redéfinie », « tâche actualisée », « tâche réalisée ou effective » (exécution), « tâche réalisée pour l'agent »* (*ibid.*, p.17).

Sans entrer dans ces distinctions, nous retenons pour notre recherche que le processus d'élaboration de la tâche par le sujet s'organise principalement autour de la tâche « redéfinie » ou « élaborée », en relation avec des caractéristiques de la tâche prescrite et avec des caractéristiques du sujet. Du fait du caractère souvent implicite et incomplet de la prescription externe, la redéfinition de la tâche par le sujet consiste d'abord à « opérationnaliser » la tâche prescrite « *en fonction des conditions présentes qui ont forcément des caractères spécifiques* » (*ibid.*, p.27). De plus, la redéfinition de la tâche conduit souvent l'agent à trouver un « *compromis* » entre « *différents buts plus ou moins conflictuels* » auxquels renvoie la tâche prescrite (*ibid.*, p.28). Par ailleurs, la tâche est redéfinie en fonction de buts subjectifs de l'agent : « *Il ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, mais il vise aussi, par cette réalisation, des buts personnels* » (*ibid.*, p.28). En cela, la redéfinition de la tâche constitue un « *processus d'appropriation* » (*ibid.*, p.28) : une appropriation par le sujet, dont l'auteur souligne qu'elle renvoie aussi à l'activité des autres, en référence à Clot (1995). Ainsi, pour Leplat (1997), les sources de la redéfinition de la tâche sont à la fois individuelles et collectives, en particulier du fait de l'existence, dans les groupes de travail, de « règles non écrites », des règles non prescrites par l'organisation, mais conçues par les acteurs (Terssac, 1992, cité par Leplat, 1997, p.31).

Le rapport à autrui dans la redéfinition et dans l'exécution de la tâche est plus largement développé par Clot (1995) pour lequel l'analyse de l'activité ne peut se réduire à l'interaction sujet-tâche et doit prendre en compte que « *l'activité de tout opérateur est tournée à la fois vers la tâche et vers toutes les autres activités portant sur cette tâche* » (*ibid.*, p.215). Ces autres activités sont aussi bien celles des autres opérateurs, que celles des prescripteurs, qui sont autant de « destinataires » d'une activité « adressée ». Ainsi se dessine une autre approche de l'activité comme « *une "triade vivante" : simultanément tournée vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet* » (*ibid.*, p.215). En effet, pour Clot (1999a), l'activité du sujet est triplement dirigée : « *par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres* » (*ibid.*, p.98). L'activité « multi-dirigée » est aussi « multi-adressée » (Clot, 2008), non seulement à différents destinataires, mais aussi à soi-même : « *L'activité est adressée, simultanément dirigée vers son objet et vers d'autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore d'autres activités du sujet* » (*ibid.*, p.6). Cette activité multi-adressée est aussi une activité qui se déploie à partir de l'activité d'autrui : « *c'est au travers de l'activité des autres, en s'y adossant comme en s'en détachant par comparaison, que le sujet fait sien l'objet de son activité* » (*ibid.*, p.22).

La prise en compte de la place d'autrui, dans le système dynamique qui relie le sujet à sa tâche ou à l'objet de son travail, conduit différents auteurs à qualifier l'activité qui de déploie au travail de « *coactivité* » (Clot, 1995, p.216) ou d' « *activité conjointe du sujet avec les autres* » (Clot & Faïta, 2000, p.17) ou encore d' « *activité partagée* » (Amigues, 2009). Cette dimension sociale de l'activité de travail est étudiée, plus particulièrement, en interrogeant l'intercalaire social du « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000) et les relations qui s'établissent entre les dimensions individuelle et collective de l'activité.

1.2.2. L'intercalaire social du « genre professionnel »

Les approches des dimensions collectives de l'activité développées en clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Yvon, 2010) et en ergonomie de l'activité enseignante (Faïta, 2003 ; Faïta & Saujat, 2010), sont fondées, d'une part sur la conception historico-culturelle d'une activité socialement située et, d'autre part, sur le « dialogisme » et la notion de « genre » développés par Bakhtine (1984, cité par Clot, 1999a, p.34).

La perspective historico-culturelle ouverte par Vygotski et Léontiev (Sève, 1997) conduit à considérer que « *l'activité envoie des ressorts sociaux, des valeurs partagées, à l'histoire ou à la tradition d'un groupe social* » (Amigues, 2003, p.8). Les dimensions sociales et collectives de l'activité peuvent être entendues comme une « culture du métier » : « *un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer* » (Durand, Flavier et Ria, 2002, p.84). Cette culture collective outille l'activité du sujet au travail, tout comme les genres de discours outillent l'activité langagière des individus.

La notion de « genre » est empruntée au critique littéraire russe Mickael Bakhtine qui identifie des « genres langagiers » qui constituent les formes sociales de référence qui organisent la parole du sujet et constituent une médiation indispensable. Clot et Faïta (2000) précisent l'intérêt de cette notion pour penser les relations entre le sujet et des constructions sociales qui constituent des instruments de médiation :

> *Mais pourquoi l'usage de cette notion de « genre » ? Nous la reprenons à M. Bakhtine qui l'a proposée dans un autre contexte pour penser l'activité langagière. Selon lui, les rapports entre le sujet, la langue et le monde ne sont pas directs. Ils se manifestent dans des genres de discours disponibles dont le sujet doit parvenir à disposer pour entrer dans l'échange. « S'il*

nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible » (Bakhtine, 1984, p. 285). (Clot & Faïta, 2000, pp.9-10)

Les genres langagiers imposent des formes sociales d'énonciation, qui constituent à la fois un ensemble de contraintes et un répertoire de ressources langagières : « *Ces genres fixent, dans un milieu donné, le régime social de fonctionnement de la langue. Il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps sociodiscursif* » (Clot & Faïta, 2000, p.10). Par ailleurs, Bakhtine (1984) propose le cadre théorique du « dialogisme » qui inscrit toute activité langagière dans un échange avec des locuteurs présents ou non : *« un énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet* » (*ibid.*, p.302). Le mot est alors entendu « *comme un nœud de significations* » (Clot & Faïta, 2000, p.11), simultanément porteur d'un sens personnel et de sens collectifs. Ces sens multiples sont produits par le sujet, par les groupes sociaux d'appartenance et sont formalisés dans des définitions socialement partagées : Bakhtine « *trouve au moins trois mots en un, trois mots en discordance plus ou moins créatrice dans le même mot : le mot à soi, le mot d'autrui et le mot du dictionnaire* » (*ibid.*, p.11).

Clot et Faïta (2000) considèrent de la même façon qu'une telle médiation du genre doit être prise en compte dans l'analyse du travail : « *Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels* » (*ibid.*, p.9). Les auteurs proposent de nommer « *genre social du métier* » ou « *genre professionnel* » (*ibid.*, p.9) cet « *intercalaire social* » (*ibid.*, p.11). Il conduit à la constitution de « genres d'activités » qui constituent un répertoire de manières de faire disponible pour faire face à la réalité du travail :

Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. (Clot & Faïta, 2000, p.12)

A la fois, contraintes et ressources, les genres marquent l'appartenance à un groupe professionnel et offrent au sujet « *un moyen de savoir s'y retrouver dans le monde et de savoir comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994)* » (Clot & Faïta, 2000, pp.13-14). Le genre est également un « *corps d'évaluations partagées* » (*ibid.*, p.11) : les genres désignent des manières de faire possibles qui sont « *tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes*

dans le groupe de pairs à un moment donné » (*ibid.*, p.14). Cependant, les genres ne sont pas figés, ils font l'objet d'ajustement et de retouches qui contribuent à leur développement. Au moment d'agir et en fonction des circonstances, un professionnel expérimenté qui maîtrise bien le genre collectif (et ses variantes) élabore son « style individuel ». Ainsi, dans la réalité du travail, se produit « *une stylisation des genres susceptible de les garder en état de marche, c'est-à-dire de les transformer en les développant* » (*ibid.*, p.15). Le style individuel ne s'oppose pas au genre, il participe du genre qu'il fait vivre et évoluer.

1.2.3. Les dimensions individuelle et collective de l'activité

Les notions de genre et style outillent la réflexion sur les relations entre les dimensions individuelles et collectives du travail : « *Le couple genre et style est donc conçu pour penser l'intériorité du social dans l'activité individuelle et, réciproquement, l'intériorité de l'individuel dans le social* » (Clot, 2003, cité par Yvon, 2010, p.150). L'activité du sujet se déploie ainsi entre une « *mémoire singulière* » et une « *mémoire impersonnelle et sociale* » (Clot & Faïta, 2000, p.17). Cette dernière, produite et conservée collectivement, est une « *mémoire impersonnelle qui n'appartient à personne, mais partagée et portée par chaque individu* » (Amigues, 2002, p.202).

L'articulation des dimensions individuelle et sociale de l'activité peut également être interprétée à partir du caractère multidimensionnel de l'activité telle que la conçoit la clinique de l'activité (Clot, 2008). Il s'agit de distinguer et de mettre en relation quatre dimensions de l'activité :

- la dimension « personnelle » du sujet,
- la dimension « interpersonnelle » des interactions sociales,
- la dimension « impersonnelle » de la prescription,
- la dimension « transpersonnelle » de l'histoire collective.

Clot (2008) souligne que cet outillage conceptuel est encore peu stabilisé (*ibid.*, p.258). En effet, la distinction a été mobilisée, dans un premier temps, pour mettre en évidence la « structure développementale » de l'activité (Clot & Leplat, 2005), puis « *les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale* » du métier (Clot, 2007, p.86). Elle a ensuite été réinterprétée par Clot (2008) en y distinguant deux « instances instituantes » de

l'activité (l'activité personnelle et interpersonnelle) et deux « instruments » ou « objets » de l'activité qui relèvent du « métier » (la « vie » impersonnelle et transpersonnelle du métier).

Cependant, ces distinctions permettent aussi de penser « le passage » d'une dimension à l'autre (Yvon, 2010, p.150) : l'activité individuelle (personnelle), qui consiste à faire des compromis entre le réel et la tâche (impersonnelle), se développe dans un monde de relations (interpersonnelles) en mobilisant les genres collectifs du métier (transpersonnels).

Le cadre d'approche de l'activité construit par la psychologie ergonomique (Leplat, 1997) et la clinique de l'activité (Clot, 1999a) nous conduit à considérer l'enseignement de la géographie à l'école primaire, non seulement comme la réalisation d'une tâche, mais aussi comme une élaboration, individuelle et collective, de « ce qui est à faire », en relation plus ou moins étroite avec la tâche discrétionnaire que formalisent les programmes scolaires et autres textes officiels.

Ces approches nous conduisent également à nous intéresser à l'épaisseur de l'activité « réelle » du sujet-enseignant et à l'aborder en tant que processus dynamique.

1.3. L'activité « réelle » comme processus dynamique

L'activité humaine est une réalité complexe qui ne se réduit pas à « *la partie observable de l'activité (le comportement)* », mais qui intègre « *les mécanismes inobservables de production de ce comportement* » (Leplat & Hoc, 1983, p.54). Cette approche de l'activité humaine fonde la notion d'activité « réelle » que nous retenons pour étendre notre questionnement didactique au-delà de l'action observable des enseignants.

1.3.1. Des « occupations » aux « pré-occupations » du sujet

Dans son analyse du travail réel, Clot (1999a ; 2008) utilise la notion d'activité « réelle » pour préciser que l'activité du travailleur déborde l'activité réalisée et englobe le « réel » de l'activité (Clot, 1995 et 1999a).

Cette approche de l'activité renvoie à ce que Vygotski (1925/1994) souligne dans sa réflexion sur la conscience : « *Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce*

qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (*ibid.*, p.41). Prendre en compte l'existence d'une multiplicité de possibilités d'action (non actualisées) conduit à considérer que « *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, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, p.18).

Pour Clot (2000) « *le réalisé n'a pas le monopole du réel* » (*ibid.*, p.56). Le « réel de l'activité » ne concerne pas seulement le réalisé mais englobe un vaste ensemble de « possibilités non réalisées » (Vygotski, 1925/1994), en particulier l'activité « empêchée », « suspendue », « contrariée » :

> *Ce qui n'est pas fait, ce que l'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire, déplacées, font partie du réel.* (Clot, 2000, p.56)

Ailleurs, l'auteur complète encore le champ des « possibles » qui appartiennent au « réel » de l'activité en évoquant « *ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir encore faire, éventuellement ailleurs; ce qu'on ne pensait pas pouvoir faire — le plaisir de la découverte* » (Clot, 2005, p.5).

La distinction entre « activité réalisée » et « réel de l'activité » renvoie à la question de la relation entre des « *occupations immédiates* » et les « *pré-occupations réelles* » des travailleurs, interrogée par Curie & Dupuy (1996, cités par Clot, 2008, p.9). Il s'agit d'interroger le rapport dynamique entre occupations et pré-occupations : « *la discordance créatrice ou destructrice entre occupation et pré-occupations – entre activité et action, dirait Léontiev – est un ressort interne de l'activité de travail* » (Clot, 2004, p.323, cité par Yvon, 2010, p.147).

Cette activité réelle est entendue dans ses dimensions à la fois subjective et sociale. D'une part, Clot (1999a) note qu'au rang des « pré-occupations » du sujet il faut compter « *l'activité des autres* » (*ibid.*, p.25). D'autre part, L'activité réelle est « *une activité qui s'accomplit entre deux mémoires, l'une personnelle, l'autre impersonnelle* » (Clot & Faïta, 2000, p.18). Ainsi, le réel de l'activité est porteur de possibilités non réalisées qui se rattachent au genre professionnel et qui relèvent de l'activité « dirigée » vers autrui.

1.3.2. La multi-finalité de l'activité « réelle »

L'ergonomie cognitive de Leplat (1997) met en évidence la multi-finalité de l'activité du sujet : *« L'activité est celle d'un sujet (dit aussi, dans ce domaine, agent ou opérateur) qui a ses propres fins qu'il poursuit en même temps que celles assignées par la tâche* » (*ibid.*, p.4). On peut ainsi considérer que l'activité du sujet repose sur le rapport dynamique entre une pluralité de fins assignées par la tâche et une pluralité de fins propres du sujet. Dans ce cadre conceptuel, les fins ou buts propres du sujet sont toujours entendus comme professionnels : tournés vers la tâche, ils sont inscrits dans un cadre collectif et dans une situation professionnelle.

La multi-finalité de l'activité du sujet est abordée par différents auteurs en termes d'« intention(s) » (Leplat, 1997 ; Clot, 2008). La redéfinition permanente de la tâche par le sujet est liée pour Clot (1999a) au fait que l'activité ait toujours lieu « *dans une interférence des intentions* », liée à la « *multi-appartenance de l'activité des sujets, engagés dans plusieurs mondes à la fois* » (*ibid.*, p.19). L'auteur met en évidence la « lutte » des intentions les unes contre les autres et propose une autre définition de l'activité du sujet : « *L'activité devient alors l'intention présente de l'opérateur protégée contre les autres intentions compétitives* » (Clot 2008, p.6).

Le terme « intention » est relativement polysémique. D'une part, il recouvre « *le fait de se proposer un but, un résultat* » (Rey, 2004, p.2055) ; il évoque ainsi une représentation et une planification cognitives précises et déterminées. D'autre part, l'usage du terme, en relation avec son étymologie, se réfère aussi à l'« *action de tendre l'esprit vers quelque fin* » (Littré, 1994, p.3264). Il évoque alors un mouvement qui pousse le sujet vers une fin (un mobile, un motif). L'intention peut d'abord être entendue comme le fait de se proposer, de manière consciente et explicite, un « but » (opératoire et contextualisé). Elle peut aussi être entendue comme le fait de tendre, de manière plus ou moins implicite et consciente, vers une fin (un motif ou mobile) qui donne sens à l'activité du sujet.

La question de l'intentionnalité enseignante est fréquemment posée en science de l'éducation. L'ergonomie de l'activité permet de travailler cette question, en interrogeant, à la fois, les représentations que le sujet construit (ses buts), les moyens de réalisation qu'il envisage, ainsi que ses motivations son « *espérance de succès* » (Leplat, 1997, p.217). L'analyse ergonomique des intentions prend aussi en compte les relations entre divers types d'intentions qui interfèrent les unes avec les autres. En effet, la multi-finalité de l'activité des

sujets « *soulève le problème du rapport des motifs et des buts illustré par Léontiev* » (Leplat, 1982, cité par Faïta & Saujat, 2010, p.44). A la suite de Léontiev (1976), Clot (1999b) invite à analyser ces relations en termes de rapport de valeur entre, d'un côté, une intention vitale (le mobile), qui relève de la « mobilisation subjective » et qui organise l'activité, et, de l'autre, des intentions secondaires (les buts), qui relèvent de la « planification objective » de l'action. Ces rapports de valeur s'instaurent dans la mise en relation de but(s), moyen(s) et motif(s).

1.3.2. Des rapports dynamiques entre « buts », « moyens » et « motifs »

Clot (1995 et 1999b) analyse l'activité, à partir de la théorisation proposée par Léontiev (1976), comme un ensemble de rapports dynamiques entre « buts », « motifs » et « opérations ».

En s'attachant à la question du rapport entre « motifs » et « buts » soulevée par le psychologue russe, Clot (1999b) souligne que « *si le but de l'action est bien la représentation cognitive du résultat à atteindre – ce qui la planifie – le mobile, lui, se rapporte à ce qui est vital pour le sujet, à ses pré-occupations ; c'est l'accentuation subjective de l'action* » (*ibid.*, p.205). Le rapport entre ce qui incite le sujet à agir (le « motif » ou « mobile ») et ce vers quoi son action est orientée (le « but ») constitue pour Léontiev (1976) « *le sens rationnel pour l'homme de ce vers quoi son activité est orientée* » (*ibid.*, p.72).

Dans ce cadre, Clot (2008) définit le sens de l'activité réalisée comme le « *rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses autres actions possibles* » (*ibid.*, p.9). Il souligne le caractère dialogique et difficilement accessible de ce « rapport de valeur » :

> *Telle action est alors inscrite dans une chaine symbolique qui lui donne sens, comme indexée à une autre histoire, à d'autres vies avec lesquelles le sujet dialogue, même à son insu. A ce titre, le sens de l'action est une régulation latente plus qu'un attribut conscient de l'activité.* (Clot, 1995, p.140)

Le sens de l'activité peut être le lieu de tensions, voire de conflits, entre buts personnels et buts assignés : « *ce qui compte vraiment – et parfois de manière vitale pour ceux qui travaillent – dessine d'autres buts possibles que les buts qu'ils doivent atteindre dans les actions qu'ils réalisent* » (Clot, 2008, p.9). Clot (2008) souligne le caractère central de la question du sens de l'activité dans la réalisation d'une tâche et considère que le sens de l'activité est le « *véritable régulateur* » de l'activité (*ibid.*, p.5).

Le sens de l'activité ne rend pas compte de la totalité de la manière dont le sujet redéfinit et réalise une tâche. Clot (1999b) précise que pour Léontiev (1976) l'activité est non seulement ce « *rapport entre mobilisation subjective et planification cognitive* » mais aussi un rapport entre des buts et des moyens de l'action, « *des techniques d'actions* », « *des instruments* », qui permettent la réalisation (et la transformation) des buts (*ibid.*, p.205). Ce rapport entre le but de l'action (redéfini par le sujet) et les moyens de l'action est nommé « efficience de l'action » (Clot, 1995 et 1999b). La recherche de l'efficience conduit à « *l'économie de moyens pour atteindre les buts* » (Clot, 1999b, p. 205).

Enfin, le rapport (à la fois subjectif et objectif) entre le sens de l'activité et l'efficience de l'action correspond à « l'efficacité de l'action » (Clot, 1995 et 1999b). La réflexion de Clot (1995) sur l'efficacité repose sur l'analyse de l'« efficacité malgré tout » qui peut être définie comme une « *sorte d'engagement professionnel pour "faire ce qui doit être fait"* » (*ibid.*, p.102). Cette approche rompt avec le point de vue prescriptif sur l'efficacité dans le travail et ouvre la voix de l'étude de l'efficacité du point de vue intrinsèque. Pour le sujet au travail, le plaisir tient à l'efficacité régulièrement testée de l'action (Clot, 2000). Le sens et l'efficience de l'action peuvent être discordants et le sujet peut souffrir d'atteindre un but qui ne correspond pas à ce qui est « vital » pour lui (Clot, 1995 et 2000).

Ce sont donc les rapports, instables et dynamiques, entre « buts », « moyens » et « motifs » qui structurent la dynamique interne de l'activité du sujet, en termes de sens, d'efficience et d'efficacité[1]. Faïta et Saujat (2010) précisent que ces rapports constituent, d'une part, les « dimensions opératoires » de l'activité du sujet (l'efficacité et l'efficience de l'action) et, d'autre part, la « dimension subjective » de l'activité (le sens de l'activité). Ils sont le fruit de divers « arbitrages » qui aboutissent à des « compromis opératoires » que le sujet doit passer avec lui-même et avec les autres. Ces compromis renvoient à la place de l'activité dans l'histoire du sujet :

> *L'activité [est] le reflet et la construction d'une histoire : celle d'un sujet actif qui arbitre entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande », celle d'un sujet divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales, et qui toujours doit construire son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres.* (Noulin, 1995, cité par Amigues, 2009, p.15).

[1] Notons que Clot (1995) parle d'efficience et sens de l'action (en référence à Léontiev, 1979), Faïta & Saujat (2010), d'efficacité, efficience et sens de l'activité et Yvon (2010) d'efficience et de sens du travail.

Cette analyse des rapports dynamiques instaurés par le sujet entre ses buts, moyens et motifs s'inscrit dans une prise en compte de la dimension subjective de l'activité de travail qui peut être rapprochée de la proposition de Schwartz (1987) lorsqu'il aborde le travail comme « usage de soi ». Cet auteur considère en effet que dans le travail, « *l'"usage" n'est pas seulement celui qu'on fait de vous, mais aussi celui que soi-même fait de soi-même* » (*ibid*., p.195). En effet, c'est « *l'individu dans son être qui est convoqué dans le travail, avec ses ressources, ses capacités, un capital personnel dont il fait usage* » (*ibid*., p.194). En cela il y a toujours dans le travail « *recentrement du milieu autour des possibles singuliers du sujet* » (*ibid*., p.199). Nous rapprochons cette dimension de l'« usage de soi » de la redéfinition des buts et de la mobilisation de moyens qu'opère le sujet. De plus, l'auteur invite à prendre en compte dans tout acte de travail ce qu'il y a « *de tendance à user de soi pour recomposer aussi infinitésimalement qu'on voudra un monde à sa convenance* » (*ibid*., p.195). Prendre en compte la subjectivité dans le travail conduit également à mettre en lumière les négociations permanentes qui se jouent dans le travail entre « formes d'usage requis » et « usage de soi » (Schwartz, 1987). Ces négociations se jouent entre les dimensions collective et individuelle du travail, entre une « scène collective » du travail et « *ce que l'histoire produit chez chacun de nous comme marquage "privés"* » (*ibid*., p.199) : « *s'il y a négociation d'acceptabilité entre ce que les conditions du travail demandent de nous et l'usage de nous que nous sommes disposés à faire, c'est que chaque sujet entre sur cette scène avec des exigences différentes* » (*ibid*., p.201).

Dans leur approche de « l'efficacité malgré tout », Grimaud & Saujat (2011) nomment « efficacité subjective » ce qui, dans l'activité de travail, renvoie pour le sujet au sentiment d'être pour quelque chose dans ce qui lui arrive. Il est alors possible de distinguer des dimensions objectives et subjectives de « l'efficacité malgré tout » des enseignants : les premières renvoient aux « *réalisations et aux résultats de l'activité enseignante* » (*ibid*., para.4), les secondes renvoient aux « *effets en retour du travail du professeur sur lui-même* » (*ibid*., para.4). La prise en compte des « usages de soi » qui se construisent dans le travail conduit les auteurs à s'intéresser aux « négociations » qui se jouent pour le sujet entre ces différentes dimensions :

> *Le travail enseignant est ainsi soumis à de complexes négociations d'efficacité, issues de la confrontation entre la recherche d'une efficacité « objective » du travail réalisé auprès de ses élèves, d'une part, et la recherche d'une efficacité « subjective » dans la réalisation de*

ce travail à travers un usage de soi générateur de confort, de bien-être et de plaisir professionnels, d'autre part. (Grimaud & Saujat, 2011, para.49)

Ces négociations d'efficacité peuvent être interprétées entre termes de mobilisation subjective et renvoient au caractère multi-finalisé de l'activité réelle du sujet.

Les approches de l'activité et les concepts développés par la psychologie ergonomique et la clinique de l'activité nous ouvrent des perspectives de renouvellement de la description et de la compréhension de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Nous retenons plus particulièrement quatre questions pour construire notre réflexion didactique sur l'activité que déploient les enseignants du premier degré lorsqu'ils ont à enseigner la géographie :

- Quelle élaboration de la tâche les enseignants opèrent-ils, individuellement et collectivement, lorsque celle-ci consiste à enseigner la géographie à des élèves de la fin du cursus primaire ?
- Quelles ressources sociales, historiquement construites, mobilisent-ils pour élaborer et réaliser cette tâche ? Quelles places y ont les savoirs fournis par le genre (les règles de métier et les manières de faire), ainsi que les savoirs géographiques issus de différents pôles de savoirs géographiques (universitaire, scolaire, etc.) ?
- Quelles sont les « pré-occupations » des enseignants et les possibilités non réalisées qui constituent le « réel » de leur activité lorsqu'ils enseignent la géographie?
- Quels sont les rapports dynamiques qui s'établissent entre, d'une part, les représentations du résultat à atteindre que construisent les enseignants (leurs buts) et les moyens d'agir qu'ils mobilisent, et, d'autre part entre leurs buts et ce qui les incitent à agir (leurs motifs collectifs ou mobiles subjectifs) ?

Le cadre général d'analyse de l'activité que nous venons de présenté, est mobilisé dans des recherches sur l'activité enseignante qui permettent d'identifier un ensemble de caractéristiques plus spécifiques de l'activité que déploient les enseignants en situation de travail.

2. Des caractéristiques de l'activité enseignante

L'approche ergonomique du travail enseignant est organisée en trois courants de recherche principaux (Amigues, 2002 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004). Les travaux inscrits dans le champ de l'« ergonomie cognitive » reprennent la distinction entre « tâche » et « activité » (Leplat, 1997) pour rendre compte du travail effectif du professeur et des conditions d'apprentissage des élèves dans une perspective didactique (Rogalski, 2007 ; Goigoux, 2007). Les travaux relevant d'une « ergonomie de l'activité enseignante » visent à rendre compte, par l'analyse du travail réel du professeur, du développement de l'expérience professionnelle (Amigues, 2003 ; Saujat, 2010). Ce sont ces deux courants de recherche que nous mobilisons pour mettre en évidence des caractéristiques de l'activité enseignante. Notons que les travaux inscrits dans le champ de l'« anthropologie cognitive » ou de la « cognition située » accordent un rôle central aux significations que les enseignants attribuent à leur action au cours de son déroulement (Durand, Flavier et Ria, 2002).

2.1. La question des « buts à atteindre » dans l'enseignement

L'approche ergonomique de l'activité entend la « tâche » comme un ensemble de buts à atteindre sous certaines conditions (Leplat, 1997). Ces « buts » relèvent à la fois d'une prescription exogène, d'une prescription endogène des milieux ou collectifs de travail et d'une auto-prescription du sujet (Faïta & Saujat, 2010).

2.1.1. Une prescription plurielle et relativement floue

Méard et Bruno (2008) soulignent que le travail des enseignants présente un caractère multi-prescrit, mais que malgré la densité des « *injonctions à faire émises par une autorité* » (Daniellou, 1996, cité par Méard et Bruno, 2008, para.4) il s'agit de « prescriptions floues » qui portent rarement sur des procédures et des modes opératoires.

Du fait du caractère particulièrement « flou » de la prescription institutionnelle du travail enseignant, fréquemment souligné (Amigues, 2002 et 2003 ; Faïta, 2003), le travail enseignant relève d'une « tâche discrétionnaire » dans laquelle seul le but est fixé (Leplat, 1997). Ce caractère induit une importante activité de redéfinition de la tâche prescrite par les

enseignants : « *plus la prescription est floue, plus est importante cette activité de redéfinition pour soi et pour les autres de "ce qu'il y a à faire", mais aussi de "comment le faire"* » (Amigues, 2003, p.9). On peut considérer que cette redéfinition induit l'élaboration d'une autre tâche (Leplat, 1997) et prend la forme d'« auto-prescription(s) » individuelles et collectives (Amigues, 2002 ; Faïta, 2003). La redéfinition de la tâche discrétionnaire qui incombe aux enseignants s'inscrit aussi dans une pluralité de prescriptions qui émanent également de l'institution, des formateurs, etc.

Les approches ergonomiques de l'activité des enseignants proposent une variété de typologies des prescriptions. Dans un cadre d'analyse spécifique à l'enseignement, Goigoux (2007) distingue la « prescription primaire » de la « voie hiérarchique » et la « prescription secondaire » de la « voie formative ». Cette dernière est portée par « *des formateurs qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques mais développent un ensemble de recommandations autonomes* » (*ibid.*, p.57). L'auteur souligne l'importance de l'analyse compréhensive des rapports entre ces différentes prescriptions et l'activité des enseignants. D'autres travaux se réfèrent aux notions de « prescription descendante » et « prescription remontante » proposées par Six (2002) dans le cadre de l'analyse de la préparation du travail de chantier de compagnons. Les premières émanent de « l'autorité » et descendent de manière hiérarchique, tandis que les secondes émanent « *de la matière, du vivant, des champs subjectif et social* » (*ibid.*, p.131) et remontent vers l'organisation du travail qui ne fournit qu'une prescription floue. L'auteur considère la prescription descendante comme « *un cadre préalable et nécessaire à l'activité, mais cadre ouvert pour accueillir les singularités de la prescription remontante, pour autoriser la confrontation avec les normes antécédentes de celles et ceux qui auront à rencontrer le réel, de façon anticipée* » (*ibid.*, p.132). Faïta et Saujat (2010) utilisent une autre distinction qui renvoie aux notions de milieu et de genre professionnels et interrogent les relations entre des « *prescriptions exogènes qui ne sont jamais que le "modèle refroidi" de l'activité des concepteurs (Clot, 1995)* », et des « *prescriptions endogènes que se donnent les collectifs de travail pour effectuer "ce qu'on demande"* » (*ibid.*, p.49).

Saujat (2010) analyse les relations entre ces différentes prescriptions en termes de « *dynamique des prescriptions* » (*ibid.*, p.53). Cette dynamique articule « *quatre niveaux interdépendants* » (*ibid.*, p.55) et met en jeu une « *triple mise à l'épreuve des prescriptions* » (*ibid.*, p.55) :

- Le niveau de la prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007) et des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000), est celui des prescriptions exogènes et descendantes. Notons que les prescriptions primaires sont caractérisées par « *un brouillage croissant des finalités de l'Ecole* » (*ibid.*, p.56).
- Un premier niveau de prescription remontante et endogène correspond à la « *réorganisation opérée par les collectifs professionnels* » (*ibid.*, p.56). Il constitue une première mise à l'épreuve des prescriptions et produits des « *obligations génériques* » (*ibid.*, p.57).
- Un deuxième niveau de prescriptions remontantes relève de l'auto-prescription que se donne l'enseignant lui-même. Il correspond à la « *personnalisation de ces obligations génériques* » (*ibid.*, p.56) et au rapport subjectif de l'enseignant à sa tâche, qui se tisse « *dans un ensemble de choix – et donc de renoncements – et dans un retravail de ses positions par des valeurs d'arrière-plan (Faïta, 1999)* » (*ibid.*, p.58).
- Le niveau du travail réel en classe est celui où « *l'auto-prescription est mise à l'épreuve de l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves* » (*ibid.*, p.56). Dans le travail réel, de nouvelles prescriptions remontent de l'objet du travail et l'enseignant gère sa propre prescription qui connaît « *une nouvelle transformation, en fonction des effets qu'elle produit sur l'activité des élèves mais aussi sur sa propre activité, dans sa façon de "prendre", de "faire" la classe et de la reconcevoir pour la fois suivante* » (*ibid.*, p.58).

C'est dans ce cadre dynamique d'une prescription plurielle que les enseignants (re)définissent les buts à atteindre dans leur travail, des buts eux-mêmes pluriels, comme dans toute activité de travail multi-finalisée.

2.1.2. La multi-finalité de l'activité enseignante

L'analyse de la multi-finalité de l'activité enseignante est l'un des apports de l'ergonomie de l'activité aux recherches en didactique disciplinaire. Saujat (2010) souligne l'intérêt de la prise en compte de la pluralité des fins des enseignants, en référence aux travaux de Goigoux (2001, cité par Saujat, 2010, p.40) qui met en évidence que les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves. L'activité des enseignants renvoie ainsi à de multiples fins propres

du sujet : préserver l'affection des élèves, ne pas « les mettre en échec », maintenir la paix sociale dans la classe, entretenir leur propre motivation ou économiser leurs forces. De plus l'activité enseignante relève d'un difficile équilibre entre deux logiques concomitantes : « *la logique des savoirs enseignés et la logique de la conduite de la classe* » (Saujat, 2010, p.40).

En effet, l'activité des enseignants ne se limite pas à la transmission de savoirs. Faïta et Saujat (2010) soulignent que la compréhension du travail réel de l'enseignant nécessite de ne pas réduire ce travail enseignant à la transmission de savoirs et de chercher à comprendre « *la pluralité des logiques à l'œuvre dans ce travail* » (*ibid.*, p.44). Le sujet procède à un travail d'arbitrage et de compromis entre la logique de la prescription (« ce qu'on lui demande ») et sa propre logique (« ce que ça lui demande »). Simultanément, la dimension sociale de l'activité intercale les logiques institutionnelles et collectives aux logiques personnelles du sujet.

Or, ces différentes logiques à l'œuvre sont potentiellement antagonistes (Goigoux, 2007) ou contradictoires (Saujat, 2010). Ces antagonismes sont analysés en termes de « conflits » ou « tensions » (Goigoux, 2007), de « dilemmes » (Amigues, 2003) ou encore de « débats de soi avec soi-même » (Faïta & Saujat, 2010). Ils imposent au sujet d'élaborer des « compromis » (Leplat, 1997), comme le souligne Goigoux (2007) :

> *La multifinalité engendre aussi des « conflits de critères » (Carter et Doyle, 1987) dont l'étude est au centre de nos analyses quand nous cherchons à identifier les dimensions potentiellement antagonistes de l'activité des enseignants et la manière dont ceux-ci parviennent à réduire les tensions entre des logiques parfois divergentes, bref à analyser et à comprendre les compromis qui assurent la cohérence de leur pratique.* (Goigoux, 2007, p.51).

La prise en compte de ces tensions et compromis nous semble ouvrir des possibilités nouvelles de compréhension des caractéristiques des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire, pour ne pas les penser uniquement en termes d'écarts entre les discours sur la pratique et la réalité des pratiques.

2.2. L'objet de l'activité enseignante

Tardif et Lessard (1999) ont souligné que les enseignants ont « *autrui comme "objet" du travail* » (*ibid.*, p.17) : « *Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres*

humains, pour des êtres humains » (*ibid.*, p.281). Il est donc indispensable de prendre en compte des différences fondamentales entre un travail industriel qui a un objet matériel, extérieur au sujet, et un travail d'interaction humaine qui a un objet humain, dont l'humanité reflue toujours sur celui qui travaille. Les auteurs soulignent que cette caractéristique soulève « *les questions complexes du pouvoir, de l'affectivité et de l'éthique* » (*ibid.*, p.19).

Du fait que le travail enseignant a pour objet les élèves et leur appropriation de savoirs, dans des situations d'interactions sociales et langagières, l'activité des enseignants peut être considéré comme « *gestion d'un environnement dynamique particulier* » (Rogalski, 2007 p.1). Il faut également souligner que la définition de l'objet de l'activité enseignante pose un problème particulier dans la situation d'enseignement ordinaire collective : a-t-elle pour objet « *[le] rapport individuel de chaque élève au contenu, ou [le] rapport plus global des élèves / de la classe au contenu enseigné ?* » (Rogalski, 2007, p.6).

De plus, cette activité a pour objet l'appropriation par les élèves d'un savoir non directement observable, surtout lorsqu'il s'agit d'un savoir complexe : « *Il faut que l'enseignant use d'indices pour se faire une idée du cheminement de la conceptualisation dans la tête de son (ses) élève(s)* » (Pastré, 2011, p.207). Faïta (2003) souligne également la nature particulière de « *l'activité réciproque à laquelle est adressée l'activité du professeur* » (*ibid.*, p.19) : elle repose sur un « *bricolage interprétatif et stratégique (pour reprendre l'expression de Perrenoud)* » qui « *sous-tend aussi l'activité des élèves et leur engagement dans l'interaction scolaire* » (Nonnon, 2000, p.85, citée par Faïta, 2003, p.19).

2.3. La complexité temporelle de l'activité enseignante

Le travail enseignant articule des temps multiples et ne se réduit pas à l'activité dans la classe et avec les élèves. L'organisation temporelle de l'activité des enseignants a depuis longtemps été abordée comme un *continuum* allant de la préparation (ou anticipation), à la mise en œuvre (ou exécution) et au contrôle (évaluation, régulation), par exemple dans les travaux sur la pensée stratégique des enseignants qui distinguent les phases « pré-active », « interactive » et « post-active » (Tochon, 1993). En rupture avec cette approche consécutive, l'analyse de l'activité enseignante pense celle-ci dans des temporalités plurielles.

2.3.1. Une activité inscrite dans une temporalité plurielle

L'analyse ergonomique du travail permet d'enrichir la problématique de la temporalité de l'activité enseignante (Amigues, 2002, 2003 et 2009). La temporalité plurielle du travail enseignant n'y est pas abordée en termes de succession de phases, mais en termes d'interdépendance entre différents temps et différents milieux. D'une part, cette approche implique de prendre en compte que « *le travail individuel du professeur ne se limite pas au seul "espace-temps" que serait la salle de classe, mais qu'il se répartit en plusieurs temps et se distribue dans plusieurs situations (classe, conseil de classe, concertation entre professeurs…)* » (Amigues, 2009, p.14). D'autre part, il s'agit aussi de considérer que « *la situation d'interaction en classe est considérée comme* ***une*** *des situations de travail, qui ne peut être étudiée indépendamment des autres* » (Amigues, 2002, p.209). Ainsi, la temporalité de l'activité du sujet n'est plus abordée de manière linéaire, comme un processus d'exécution de ce qui a été prévu et de régulation de ce qui a été mis en œuvre, mais comme un processus dynamique de mise en relation de différents « espace-temps » (Amigues, 2009) :

> *Si le travail réel n'est pas conforme au travail prescrit, c'est que la femme ou l'homme ne sont pas seulement des producteurs mais des acteurs engagés dans plusieurs mondes et plusieurs temps vécus à la fois, mondes et temps qu'ils cherchent à rendre compatibles entre eux, dont ils espèrent surmonter les contradictions en les pliant à leur propre exigence d'unité, même s'il ne s'agit là que d'un idéal.* (Curie & Dupuy, 1996, cités par Amigues, 2002, p.208)

Cette approche repose fondamentalement sur l'idée que l'activité « réelle » déborde toujours l'activité « réalisée » : « *Action et activité ne sont pas bornées par les mêmes limites temporelles et spatiales* » (Amigues, 2009, p.14). L'activité enseignante est ainsi inscrite dans une histoire individuelle et collective qui façonne une temporalité complexe :

> *L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, …) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, …), aux valeurs et à lui-même.* (Amigues, 2003, p.9)

En effet, par la médiation des « genres », l'activité du sujet est porteuse de l'histoire collective du métier (dans sa dimension transpersonnelle) et par sa relation consubstantielle à la prescription elle est porteuse d'une histoire institutionnelle (dans la dimension impersonnelle du métier). Par les rapports opératoires ou de valeur que le sujet établit entre ses buts, ses moyens d'action et ses mobiles, elle est porteuse de l'histoire personnelle de

l'enseignant. Faïta (2003) souligne que l'expérience individuelle joue un rôle majeur dans « *l'adaptation des procédures et des outils* » (*ibid*., p.20) et que l'expérience collective « *fournit le plus souvent des réponses aux questions soulevées par le décalage entre le à faire et le pour faire* » (*ibid.*, p.20).

Dans l'histoire du sujet, nous situons également les différents temps de l'activité enseignante décrits par des travaux de recherche en didactique qui intègrent l'analyse de l'activité enseignante. Ainsi, Rogalski (2007) souligne que l'activité enseignante s'inscrit dans une temporalité complexe qui articule le « temps long » de la planification sur l'année scolaire, le « temps moyen » de la préparation et de l'évaluation des unités d'enseignement et le « temps court » de la préparation, de l'exécution et de l'évaluation des séances. Margolinas (2002) propose un modèle plus complexe d'analyse des différents « niveaux » de l'activité de l'enseignant :

- Le niveau le plus général (+3) est celui de l'activité du professeur qui réfléchit de façon très générale à l'enseignement ou à l'enseignement d'une discipline.
- Le niveau suivant (+2) est le niveau de construction ou de conception, dans lequel l'activité du professeur est de concevoir les grandes lignes de l'enseignement d'un thème.
- Le niveau (+1) est le niveau de projet de leçon, celui de l'activité du professeur qui détermine le scénario d'une leçon.
- Le niveau de base (0) est le niveau didactique de l'action du professeur en classe, en interaction avec les élèves.
- Le niveau suivant (-1) est le niveau de dévolution ou d'observation de l'activité des élèves.

Ce modèle permet de rendre compte de la « *complexité temporelle de l'activité du professeur* » (*ibid*., p.4) et de l'intrication entre différents espaces-temps de l'activité de l'enseignant. L'auteure explicite ainsi les relations qui s'établissent entre les cinq « niveaux » qu'elle identifie :

> *Le professeur, même dans son activité en classe (niveau 0), peut être pris entre son projet passé qui lui sert de guide, mais aussi de cadre contraignant (niveau +1) et son projet futur (niveau +1), puisque celui-ci peut dépendre du présent, mais également le contraindre. De même, dans son activité hors classe, par exemple quand il prépare une leçon à réaliser (niveau +1), il est influencé par la construction passée qu'il a faite du thème mathématique (niveau +2) qu'il envisage d'enseigner mais cette activité de préparation peut l'amener à modifier cette construction et à en envisager une nouvelle construction future (niveau +2).* (Margolinas, 2002, p.4)

De plus, étant donné que l'objet de l'activité enseignante est l'apprentissage des élèves, nous considérons que cette pluralité d'histoires qui se rencontrent dans l'activité de l'enseignant intègre l'histoire qui se joue entre l'enseignant et les élèves. Cette histoire relève elle-même d'une temporalité plurielle qui articule au moins trois temps :

- le temps long de l'année scolaire (dans une discipline et dans la pluralité des disciplines pour une classe du premier degré) ;
- le temps moyen d'un cycle d'enseignement (qui peut être qualifiés dans le milieu professionnel de « leçon », « séquence », « projet », etc.) ;
- le temps court d'une séance ou d'une situation d'enseignement et d'apprentissage dans une discipline donnée.

L'activité enseignante, inscrite dans cette temporalité plurielle, est également caractérisée par un ensemble de problèmes temporels auxquelles les enseignants sont confrontés dans le quotidien du travail.

2.3.2. Une confrontation à différents problèmes temporels

Par ailleurs, dans la classe, l'activité de l'enseignant est liée à la confrontation à un ensemble de problèmes temporels, caractéristiques du travail enseignant (Amigues, 2002 et 2003).

D'une part, l'organisation du temps scolaire impose la gestion des multiples ruptures temporelles qui posent un problème crucial : « *Comment l'enseignant dans cette succession de ruptures parvient-il à créer de la continuité ?* » (Amigues, 2002, p.209). L'auteur souligne qu'un des moyens d'action de l'enseignant, est de donner aux élèves un travail à réaliser « *hors de la classe et du temps scolaire* » (*ibid.*, p.209). En début de séance, la reprise du travail effectué hors de la classe permet de « *remobiliser les élèves sur des choses connues en vue de les engager dans la réalisation d'une tâche nouvelle* » (*ibid.*, p.209). On peut noter également que l'analyse ergonomique de la technique du « rappel » montre qu'elle tend à compenser la discontinuité et la segmentation des séances et à donner au travail scolaire « *un sens accessible pour les élèves* » (Durand, Ria & Flavier, 2002, p.92). Au-delà de la réflexion sur les contraintes temporelles, Amigues (2003) souligne qu'il faudrait savoir « *comment la "gestion" de ce temps par l'enseignant engendre une co-activité professeur-élèves au sein de la classe et comment évolue cette dernière avec l'avancée temporelle* » (*ibid.*, p.9).

D'autre part, l'analyse ergonomique de l'objet de l'activité enseignante prend en compte que « *l'apprentissage des élèves pour le professeur est un but lointain et incertain* » (*ibid.*, p.9). L'analyse ergonomique de la tâche des enseignants à laquelle se réfèrent Tardif et Lessard (1999) traduit clairement qu'elle est principalement tournée vers un apprentissage en devenir :

> *En effet, l'enseignant n'agit pas en fonction de situations dont les objectifs sont immédiats et précis ; au contraire, il se base sur des anticipations, des horizons d'action qui dépendent de sa propre initiative et de ses décisions actuelles. De ce point de vue, la tâche enseignante comporte, au regard des objectifs généraux, une forte composante dynamique et historique, car elle remplit moins un programme d'actions tout défini d'avance qu'elle rend possible en quelque sorte le futur en le réalisant.* (Tardif & Lessard, 1999, pp.225-226)

Ainsi, l'objet de l'activité enseignante, l'apprentissage des élèves, est un « *objet d'horizon* » (Saujat, 2007, p.181). L'enseignant l'anticipe, le favorise, mais ne peut pas toujours en appréhender la construction, surtout lorsqu'il s'agit d'apprentissages complexes.

Les recherches sur l'activité enseignante nous conduisent à intégrer à notre questionnement didactique un ensemble de caractéristiques de l'activité enseignante qui ont encore été peu prises en compte dans les travaux sur les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire. Nous retenons principalement les cinq questions suivantes pour construire une analyse de l'enseignement de la géographie, tel que les enseignants polyvalents le pensent et le vivent :

- Quelle est la pluralité des fins des enseignants lorsqu'ils enseignent la géographie et quels tensions et compromis induit-elle ?
- Comment les enseignants gèrent-ils, plus particulièrement en géographie, les interactions dynamiques avec les élèves et les ruptures temporelles ?
- Comment l'activité des enseignants, lorsqu'ils enseignent la géographie, s'inscrit-elle dans les espaces-temps de l'histoire institutionnelle, de l'histoire collective du métier et de l'histoire personnelle de l'enseignant ?
- Quelles relations s'établissent entre la prescription exogène, la prescription endogène et l'autoprescription, dans l'élaboration de la tâche que les enseignants opèrent lorsqu'ils ont à enseigner la géographie ?

Les travaux de recherche sur l'activité enseignante nous conduisent ainsi à considérer que l'enseignant « *doit composer avec plusieurs logiques et plusieurs temps* » (Amigues, 2009, p.14). Ils nous fournissent également un axe fort de réflexion sur le devenir possible d'une activité en développement.

3. Une activité en développement

Tardif & Lessard (1999) soulignent que l'analyse du travail enseignant s'inscrit dans l'héritage de Marx qui a mis en évidence que le processus du travail transforme le sujet lui-même : *« Travailler, ce n'est pas exclusivement transformer un objet en quelque chose d'autre, en un autre objet, c'est aussi se transformer soi-même dans et par le travail »* (*ibid.*, p.17). Une spécificité du travail enseignant réside dans le fait qu'il renvoie à une « double transformation » : « *celle des élèves, à travers l'appropriation d'une culture scolaire et celle de l'enseignant, qui en transformant ses élèves se transforme lui-même* » (Saujat, 2010, p.6).

Dans les approches de la clinique de l'activité et de l'ergonomie de l'activité enseignante que nous mobilisons, la transformation que vit l'enseignant dans le travail est analysée dans une perspective développementale qui interroge le développement « potentiel » de l'activité enseignante.

3.1. L'apport de la perspective développementale

Considérant à la suite de Vygotski (1925/1994) que l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées, Clot (1999a) s'intéresse à la pluralité des « possibles » qui donnent son épaisseur à l'activité du sujet. Il propose de réfléchir au développement comme *« histoire possible* » (*ibid.*, p.175). Dans cette perspective, c'est le réel de l'activité, le « possible » et « l'impossible » de l'activité suspendue, contrariée, empêchée, ce que le sujet est empêché de faire ou ce qu'il envisage de faire qui ouvrent – ou ferment – la voie du développement de l'activité. Parmi l'ensemble des possibilités non actualisées qui font partie de l'activité réelle, les autres activités possibles (les activités réalisables) sont le moteur du développement, tandis que les « contre-activités » lui font obstacle (Clot, 1999a). En d'autres termes, Faïta et Saujat (2010) notent qu'à travers ses « occupations », le sujet cherche toujours à « *recycler des pré-occupations* » et que « *le devenir de ces préoccupations dans les occupations du sujet, la*

possibilité ou non pour lui d'en faire quelque chose, ouvre ou ferme la voie du développement de son activité » (*ibid.*, p.49).

C'est aussi en tant qu'activité « adressée » (à soi-même et à autrui) que l'activité de travail est « *répétition sans répétition* » (Clot, 2008, p.25), inscrite dans un processus de transformation permanente :

> *Si on hésite à tenir compte du fait que l'activité ordinaire, parce qu'elle est toujours adressée et ré-adressée, est une répétition sans répétition, on ne peut pas voir à quel point elle n'est jamais un pur automatisme ou encore l'usage d'un invariant. Elle comporte toujours un devenir possible, aggravation éventuelle comprise.* (Clot, 2008, p.25)

Dans cette perspective, l'enseignant est considéré comme un sujet qui dialogue avec lui-même et avec autrui, dans sa situation quotidienne de travail, comme dans les situations où il déploie une activité discursive *sur* son activité (situations de formation, dispositifs de recherche, etc.). Cette relation à autrui joue un rôle central dans l'élaboration du sens de l'activité, si l'on considère que c'est au travers de l'activité des autres que se développe la mobilisation subjective (Clot, 2008). Elle joue aussi un rôle majeur dans la transformation de l'activité du sujet favorisée par la médiation (directe ou indirecte) d'autrui.

Le développement de l'activité peut alors considéré comme lié, d'une part à la diversité des « possibles » (réalisés ou non) de l'activité du sujet, et, d'autre part, aux possibilités que le sujet trouve de dialoguer avec l'activité des autres. Saujat (2010) souligne que le développement peut ainsi être entendu comme un espace et un temps (le présent) « *où convergent de façon singulière un ensemble d'antécédents et un futur d'issues possibles* » (Deleau, 2002, p.216). D'une part, les possibilités de transformation de l'activité sont liées aux « antécédents » du sujet (son expérience vécue, l'activité réalisée, mais aussi empêchée, suspendue, etc.), ainsi qu'aux antécédents d'une activité socialement et historiquement construite (l'expérience collective). D'autre part, le « devenir possible » (Clot, 2008) de l'activité repose sur les possibilités non actualisées du réel de l'activité et sur les variations possibles d'une activité toujours (ré)adressée.

La perspective développementale ouvre ainsi une voie d'analyse une voie d'analyse du développement « potentiel » de l'activité enseignante.

3.2. La notion de « zone de développement potentiel »

Clot (1995) propose la notion de « zone de développement potentiel », en référence à Vygotski, mais en préférant l'adjectif potentiel à celui de proximal pour mieux rendre compte de la « potentialité » en question dans l'approche de Vygotski. Celui-ci met bien en évidence l'importante de ce devenir possible dans la notion qu'il propose : « *La zone proximale de développement nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition* » (Vygotski, 1935/1985, p.109).

Dans le cadre d'une intervention dans une entreprise industrielle, Clot (1995) constate qu'une opératrice a acquis, en situation de travail, des connaissances dans le domaine électrique qui ne relèvent pas de sa tâche prescrite. Cet « apprentissage réel » ouvre une « zone de développement potentiel » des connaissances de l'opératrice qui exprime d'ailleurs le besoin d'être formée pour mieux connaître le fonctionnement des armoires électriques et mieux faire son travail. Le psychologue du travail souligne deux dimensions du rôle joué par autrui dans l'émergence et le déploiement de ce développement potentiel. D'une part, c'est sous l'incitation du mécanicien de l'entreprise que l'opératrice a fait les apprentissages qui ouvrent cette zone de développement potentiel : *« l'échange inter-psychique des activités entre l'opératrice et lui se révèlent être la source du travail intra-psychique personnel auquel elle est maintenant confrontée »* (*ibid.*, p.37). Sans que le terme ne soit explicité ici, c'est le rôle central de la « médiation », telle que la définie Vygotski, qui est mis en évidence dans l'ouverture de la zone de développement potentiel. D'autre part, l'opératrice ne peut connaître de réel développement que si l'entreprise prend en compte le besoin de formation qu'elle exprime : *« si un formateur parvient à établir un nouvel échange avec elle, renouant alors avec une activité inter-psychique »* (*ibid.*, p.37). C'est donc par une interaction entre les activités individuelles et collectives que des développements peuvent exister dans le travail : *« Ces "passages" de l'individuel au collectif sont décisifs pour comprendre comment l'activité de l'ouvrière peut ici se développer et de nouvelles compétences se former »* (*ibid.*, p.37).

Saujat (2010) définit la « zone de développement potentiel » *comme « un espace-temps au sein duquel l'activité du sujet peut connaître des transformations, affectant aussi bien les moyens de son action que les raisons qui le poussent à agir »* (*ibid.*, p.23). Ce sont donc les transformations des rapports dynamiques entre « buts », « moyens » et « mobiles » qui favorisent – ou non – le développement possible de l'activité du sujet.

Clot (1999a) précise que les transformations possibles de ces rapports dynamiques relèvent de deux « zones de développement potentiel » distinctes et interdépendantes : l'une liée à la transformation du « sens de l'activité » et l'autre à celle de « l'efficience de l'action ». Ces deux « zones » distinctes renvoient à « *deux modalités psychiques de l'intellect et de l'affect* » (*ibid.*, p.170). L'une relève du développement de la dimension opératoire de l'activité (il s'agit de la « zone proximale de développement » au sens où l'entend Vygotski), tandis que l'autre concerne le développement de la mobilisation subjective. Pour l'auteur, ces deux zones de développement potentiel sont distinctes : « *L'histoire psychologique des mobiles affectifs et celle des moyens intellectuels ne se confondent pas, même si l'une entraîne potentiellement l'autre derrière elle* » (*ibid.*, p.174).

La transformation du sens de l'activité tient le plus souvent au fait que l'activité soit ré-adressée. Clot reprend à ce sujet l'exemple d'une expérience faite par Vygotski pour tester la saturation de l'enfant au cours d'une activité de dessin qui prend un sens nouveau lorsqu'on propose à l'enfant de montrer à un autre comment s'y prendre. L'enfant ne ressent alors plus de saturation alors qu'aucune condition matérielle externe de l'activité n'a changé : « *L'occupation de l'enfant réalise des pré-occupations différentes et ce faisant, en changeant de sens, se modifie* » (*ibid.*, p.173).

La transformation du sens de l'activité peut également tenir aux relations entre l'activité réalisée et le réel de l'activité. Clot reprend à ce sujet l'exemple d'une expérimentation menée avec des lycéens en EPS (Kugler, 1996) : la possibilité offerte de réduire le temps d'apprentissage de la natation pour accéder à des sports optionnels, affecte le « sens » de la situation en faisant « *entrer en scène les activités "absentes" et suspendues (football et basket)* » (*ibid.*, p.175). Cette expérience permet de souligner que la transformation de l'efficience de l'action est également indispensable au développement de l'activité. Sans renouvellement des « techniques » qui assurent la réussite de l'action, les « *nouveaux nageurs verront le manque d'efficience de l'action étouffer le sens de l'activité et éteindre leurs nouveaux mobiles* » (*ibid.*, p.176). Ces deux zones de développement potentiel doivent également être considérées comme interdépendantes : « *pas de développement durable de nouveaux mobiles, sans développement de nouveaux moyens d'action sur le réel et inversement* » (Clot, 1999a, p.176). Clot (2008) souligne que l'efficience de l'action, en réduisant le coût du travail, rend le sujet disponible à d'autres développements de son activité, et plus particulièrement au développement de nouveaux mobiles et donc du sens de l'activité.

En reprenant les propos de Vygotski (1935/1985) sur la « zone proximale de développement », nous pourrions dire que la notion de « zone de développement potentiel » (Clot, 1995) permet de s'intéresser aux pas futurs de l'enseignant, au devenir possible de son activité, en prenant en considération, non seulement les résultats déjà obtenus (l'activité réalisée), mais aussi ce qu'il pourrait faire d'autre (l'activité réalisable).

Les transformations qui peuvent affecter l'activité des enseignants tiennent aussi, en partie, à leur possibilité de mettre en relation des « concepts quotidiens » et des « concepts scientifiques ».

3.3. Une question de rapports entre concepts « quotidiens » et « scientifiques »

Clot (1995) rattache la réflexion de Vygotski (1934/1997) sur la formation des concepts à la thèse (ou l'hypothèse) d'une « *double racine de la pensée* » (*ibid.*, p.171). Le psychologue du travail considère que pour Vygotski, « *les concepts scientifiques et les concepts quotidiens sont deux sources d'intelligibilité qui peuvent se rejoindre mais jamais s'identifier* ». La reformulation que propose Frédéric François de la proposition de Vygotski est intéressante à retenir pour approcher la pensée du sujet qui travaille : « *Il y a au moins deux façons opposées de penser : à partir de l'expérience ou à partir du discours de l'autre* » (François, 1989, cité par Clot, 1995, p.171).

Rappelons que pour Vygotski les deux types de concepts entretiennent aussi des relations d'interdépendance. Rochex (1997) parle à ce sujet de rapport « dialectique » d'unité et de discordance. L'auteur souligne l'intérêt épistémologique de l'approche vygotskienne des rapports d'interdépendance entre des concepts « quotidiens », issus de l'expérience et de la pratique et des concepts « scientifiques », qui sont entendus par Rochex (1997) comme formalisés par la science :

> *Les concepts quotidiens sont riches de contenu empirique et liés à l'expérience personnelle mais il leur manque la visée et les instruments réflexifs qui en permettraient la prise de conscience et la formalisation. Les concepts scientifiques, à l'inverse, rendent possible prise de conscience, généralisation de second degré, réflexivité et transférabilité, mais ils ne permettent pas ipso facto de se confronter avec bonheur à la singularité des situations et des expériences.* (Rochex, 1997, p.126)

Cette approche permet de penser les relations entre les « savoirs pratiques », issus de l'expérience, et les « savoir théoriques », issus de la science, non pas en termes d'antagonisme mais en termes d'apports mutuels. Du point de vue de l'analyse du travail, les « concepts scientifiques » peuvent favoriser le développement de significations nouvelles, de la réflexivité et de la généralisation, à condition qu'ils prennent appui sur les « concepts quotidiens », issus de l'expérience du travail et de la confrontation aux situations réelles.

L'hypothèse de la double racine de la pensée constitue pour Clot (1995) « *un bon outil pour aborder l'analyse psychologique de l'adulte en situation de travail ou de formation* » (*ibid.*, p.172). Dans le travail, les « concepts quotidiens » des opérateurs relèvent d'une conceptualisation concrète, « *gorgée de l'expérience personnelle et collective d'une situation de travail déterminée* » (*ibid.*, p.173). Les « concepts généraux » des sciences, en particulier du travail « abstrait » (ou théorique), donnent aux concepts quotidiens « *une signification insoupçonnée* » (*ibid.*, p.173). Il faut toutefois noter que c'est « *seulement par la médiation des concepts quotidiens que le concept scientifique réalise toute sa force propre* » (*ibid.*, p.173). Saussez et Paquay (2004) soulignent la nécessité de prendre en compte les deux types de concepts dans la formation des enseignants : « *si l'on souhaite que les connaissances scientifiques ne soient pas "évacuées" au moment du passage dans le champ de la pratique professionnelle, elles doivent être ancrées sur des pratiques de conceptualisation d'expériences vécues* » (*ibid.*, p.132).

La perspective développementale ouverte par Clot (1995, 1999a, 2008), nous ouvre la possibilité de travailler une question absente des recherches sur les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire : celle de leur devenir possible, c'est-à-dire, des transformations qu'elle pourrait connaître, en relation avec le « réel » de l'activité des enseignants. Cette perspective nous conduit à retenir deux questions pour interroger l'activité réelle des enseignants, lorsqu'ils enseignent cette discipline scolaire :

- Quelle est l'activité empêchée des enseignants polyvalents et l'activité réalisable, de leur point de vue, lorsqu'ils ont à enseigner la géographie ?
- Quelles sont les possibilités pour ces enseignants de dialoguer avec l'activité d'autrui (des élèves, des pairs, de formateurs, de la hiérarchie, des auteurs de manuels scolaires) au sujet de l'enseignement de la géographie et quelles possibilités de transformation de l'activité ouvrent-elles ?

Conclusion

L'activité réelle que déploient les enseignants de l'école primaire lorsqu'ils enseignent la géographie est encore mal connue. Aussi, nous mobilisons des apports conceptuels issus des approches ergonomique et clinique de l'activité pour mieux comprendre, non seulement, ce que les enseignants polyvalents font, mais aussi ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils pourraient faire d'autre, lorsqu'ils enseignent la géographie à la fin du cursus primaire.

Nous avons souligné que, tout particulièrement en France, la prescription officielle relative à l'enseignement de la géographie dans le premier degré est floue et instable. Il est alors intéressant d'interroger les relations entre cette prescription descendante et l'élaboration de la tâche qu'opèrent les enseignants, individuellement et collectivement. Nous considérons, en effet, que cette élaboration de la tâche est collective et relève de l'intercalaire social du « genre professionnel », qui fournit des manières de voir et d'agir considérées comme justes par le milieu professionnel, et qui permettent de faire face à tout ce que la prescription primaire laisse dans l'ombre.

Les approches théoriques de l'activité que nous mobilisons permettent de développer une analyse didactique critique qui interroge les dimensions subjective et sociale de l'enseignement de la géographie. Considérer les enseignants comme des sujets engagés dans plusieurs mondes et plusieurs temps vécus à la fois, converge avec notre questionnement sur le rôle que joue, en classe, la géographicité de l'enseignant. La prise en compte de la multi-finalité de l'activité peut aussi contribuer à mieux comprendre certaines tensions caractéristiques des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Enfin, la perspective développementale nous ouvre la possibilité d'interroger une dimension absente des recherches sur les pratiques d'enseignement de la géographie des enseignants polyvalents du primaire : celle de leur « devenir possible ». L'enjeu d'une telle approche est de partir de la réalité de l'activité des enseignants, dans toute son épaisseur, pour identifier le « potentiel » de développement de cette activité.

Chapitre 6 : L'activité didactique et les discours géographiques des enseignants

Nous nous intéressons au travail des enseignants dans sa dimension didactique, c'est à dire lorsqu'il consiste à gérer de la transmission et de l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires. Pour cela, nous étudions plus particulièrement le travail des enseignants du premier degré lorsqu'ils enseignent la géographie à des élèves de la fin du cursus primaire.

La connaissance des « pratiques ordinaires » d'enseignement de la géographie à l'école primaire est documentée par un ensemble de travaux de recherche (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Charpentier, 2014 ; Philippot, 2008). Cependant, de nombreux aspects de l'activité que déploient les enseignants polyvalents pour enseigner la géographie restent encore mal connus. Nous cherchons à mieux comprendre comment ces enseignants font face à une prescription primaire particulièrement floue et instable. Cette compréhension passe, en particulier, par l'analyse des ressources qu'ils mobilisent, au premier rang desquelles le savoir géographique que les individus ont construit dans différents contextes propices à des spatialisations (Thémines, 2006a). Il s'agit aussi de mieux cerner le rôle des ressources du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) dans la construction de manières de penser et de mettre en œuvre l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Nous cherchons également à mieux connaître ce que ces enseignants souhaiteraient faire et faire apprendre en géographie, sans toujours y parvenir, et ce qu'ils pourraient faire d'autre dans cette discipline scolaire.

Pour contribuer à la connaissance de la réalité complexe que constitue l'activité déployée par les enseignants de l'école primaire lorsqu'ils enseignent la géographie, nous articulons « l'entrée par les savoirs » de la didactique de la géographie, fondée sur la notion de géographicité, et « l'entrée par l'activité » des approches ergonomique et clinique de l'activité. Cette articulation repose sur la proposition des notions d' « activité didactique des enseignants » et de « discours géographique de l'enseignant » que nous présentons dans ce chapitre.

1. L'activité didactique des enseignants

Les didactiques disciplinaires accordent une place croissante à la notion d'activité à travers une diversité d'outils conceptuels (activité conjointe, co-activité de la classe, activité didactique, etc.). Dans ce contexte, nous nous intéressons à l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie et nous en proposons une définition et une approche particulière.

1.1. Un objet en construction dans le champ des didactique des disciplines

Dans le mouvement général conduisant les sciences sociales à privilégier « l'entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), des recherches en didactiques des disciplines prennent pour objet la part de l'activité enseignante tournée vers les savoirs (enseignés et appris) et la qualifient d' « activité didactique ».

Des recherches en didactique de l'EPS ont investi cet objet de recherche depuis une dizaine d'années (Brau-Antony, 2011 ; Brau-Antony & Grosstephan, 2013). Par exemple, une recherche sur l'« activité didactique empêchée » (Monnier & Amade-Escot, 2009) s'intéresse aux conflits du « réel » de l'activité, pour mieux comprendre l'activité professorale en EPS et plus particulièrement « *l'effacement des savoirs constaté dans l'enseignement usuel en milieu difficile* » (*ibid.*, p.62). Cependant, la notion d'activité didactique est assez peu définie en elle-même et rarement abordée dans toute son épaisseur.

1.1.1. Un premier cadre d'analyse

Dans sa thèse sur la professionnalité enseignante du premier degré, Philippot (2008) développe un premier cadre d'analyse de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie. L'auteur propose la notion de « tâche didactique », entendue comme « *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* » (*ibid.*, p.80). Cette tâche (prescrite) est définie à la fois par les prescriptions formalisées par les textes officiels et par la pluralité des prescriptions informelles, retravaillées et diffusées par les manuels scolaires, les livres du maître ou la littérature professionnelle. L' « activité didactique » est entendue comme la

« *part de l'activité enseignante tournée vers les apprentissages de contenus disciplinaires spécifiques par les élèves* » (*ibid*., p.82). L'intérêt de cette approche, dans le projet scientifique de la didactique de la géographie, est « *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* » (*ibid*., p.82).

En référence à Margolinas (2002), Philippot (2014) propose de penser l'activité didactique de l'enseignant « *comme un système qui articule des espaces-temps opérant selon des échelles différentes* » (*ibid.*, p.6). Le « système de l'activité didactique de l'enseignant » est ainsi conçu comme l'articulation entre trois « espaces-temps » :

- un « espace-temps macro didactique », celui de « *la réflexion très générale de l'enseignant à propos de la géographie* » (*ibid.*, p.6), en relation, à la fois, avec l'espace-temps institutionnel des finalités de l'Ecole, l'espace-temps personnel du rapport géographique au monde de l'enseignant et l'espace-temps professionnel qui convoque les expériences de l'enseignant et le futur des élèves ;
- un « espace-temps méso didactique », celui de la planification et de la conception de l'enseignement de la géographie, qui relève à la fois de l'espace privé et de l'espace du travail collaboratif et qui s'inscrit dans une temporalité plurielle, « *celle du cycle, de l'année scolaire, de la semaine, de la journée de classe* » (*ibid.*, p.6) ;
- un « espace-temps classe », celui des interactions avec les élèves, qui ne peut être compris sans prendre en compte les relations entre les différents niveaux du système. En effet, à cette échelle, « *s'actualisent les interactions entre les autres espaces-temps de l'activité didactique (privé/public, individuel/collectif etc.). En quelque sorte, dans l'instant du faire classe, se condensent, non sans tensions, les autres espaces-temps de l'activité didactique de l'enseignant* » (*ibid.*, p.6).

Ce modèle d'analyse ne renvoie pas à une approche consécutive de phases de l'activité enseignante, mais repose sur une approche des interactions entre les différentes échelles de l'activité didactique de l'enseignant.

1.1.2. Une notion à discuter

En regard des travaux de recherche qui entendent l'activité enseignante comme un tout multifinalisé (Amigues, 2003 ; Goigoux, 2007 ; Faïta & Saujat, 2010) et de travaux en didactiques des disciplines qui proposent une analyse didactique du travail enseignant (Thémines & Le Guern, 2016), il convient d'interroger la pertinence de la notion d'activité didactique des enseignants. En effet, proposer d'étudier la part didactique de l'activité enseignante tend à l'isoler d'autres composantes de l'activité enseignante, alors même que l'analyse de l'activité privilégie une « *approche holiste* » (Barbier, 2011, p.14) qui pense l'activité humaine comme un tout et cherche à rendre intelligible les intrications entre les activités qui la compose.

La notion d'activité didactique des enseignants est sous-tendue par une conception de l'activité enseignante, dans laquelle à une pluralité de tâches répond une pluralité de composantes de l'activité enseignante en interrelation. En effet, il est difficile de parler d'une unique tâche enseignante, alors que les enseignants ont connu une diversification de leurs tâches (Maroy, 2006) : outre l'enseignement proprement dit et ses tâches directement associées de préparation et d'évaluation, l'activité enseignante renvoie aussi à la surveillance des élèves, à la participation à des activités périscolaires, aux rencontres avec les parents, au travail en équipe, etc. Spécifier la « tâche didactique » des enseignants revient à s'intéresser, plus particulièrement, à l'une des multiples tâches qui incombent aux enseignants : celle de la gestion de la transmission et de l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires.

Considérer l'activité didactique des enseignants comme une part de l'activité enseignante établit un rapport d'inclusion de la première dans la seconde. Ce rapport d'inclusion conduit à ne pas occulter les relations que l'activité didactique des enseignants entretient avec des composantes de l'activité enseignante qui reposent sur d'autres logiques que celle de la transmission-appropriation de savoirs disciplinaires : tout ce que l'enseignant met en œuvre pour « prendre la classe » et « tenir la classe » afin de « faire classe » (Saujat, 2005), toutes les activités de « gestion de classe » qui occupent une place importante dans les temps d'enseignement de la géographie à l'école primaire (Philippot, 2008). Pour ne pas disjoindre artificiellement les différentes composantes et dimensions de l'activité enseignante, nous établissons explicitement un rapport d'inclusion de l'activité didactique des enseignants dans l'activité enseignante et nous développons une analyse de différentes dimensions (subjective, sociale et langagière) de l'activité didactique des enseignants.

De plus, tout projet d'intelligibilité d'une réalité complexe repose sur des choix qui conduisent à isoler des éléments intriqués, afin de pouvoir les saisir et les analyser à partir d'un outillage spécifique. Cela induit un travail de réduction et d'interprétation qui se doit d'être explicite : « *la connaissance scientifique n'est jamais un reflet du monde, mais l'effort pour construire des "grains discrets" de connaissance, chacun devant rester lucide sur son "point aveugle" et l'assumer* » (Astolfi, 1997, p.70). En proposant la notion d'activité didactique des enseignants, les recherches en didactiques disciplinaires rendent explicite le fait de construire leur objet et leurs outils d'analyse en adoptant le « *grain discret des didactiques* » (*ibid*., p.70).

A la suite de réflexions, engagées dans différentes didactiques disciplinaires, nous proposons une définition de l'activité didactique des enseignants et une approche de cette réalité complexe dans toute son épaisseur, comme activité individuelle et collective, comme activité réalisée et empêchée, comme activité en développement potentiel. Nous prenons également en compte que la notion d'activité didactique des enseignants renvoie à des champs de savoir et à des contextes disciplinaires spécifiques (l'EPS ou la géographie, par exemple) et que les didactiques disciplinaires postulent que la spécificité de ces savoirs induit une spécificité de l'activité didactique du sujet dans un contexte donné (*en* EPS ou *en* géographie, par exemple).

1.2. Une approche de l'activité didactique des enseignants en géographie

En relation avec l'approche historico-culturelle et la perspective développementale que nous mobilisons, nous proposons une définition et des outils d'analyse de l'activité didactique des enseignants. Cette proposition est également fondée sur notre approche du savoir géographique et des discours géographiques construits par les enseignants.

1.2.1. Définition de l'objet de recherche

Nous définissons l'activité didactique des enseignants comme le processus dynamique d'élaboration et de réalisation de la tâche didactique qui renvoie à la gestion de la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires.

Nous considérons que l'élaboration de la tâche didactique est, à la fois, individuelle et collective. En effet, les enseignants redéfinissent la tâche discrétionnaire qui leur est prescrite, en relation avec une pluralité de prescriptions (exogènes et endogènes), de contraintes et de ressources (en particulier celles du genre professionnel). Ainsi, chaque enseignant élabore une représentation de « ce qu'il y a à faire » et de « comment faire » pour enseigner et faire apprendre des savoirs géographiques à l'école primaire, en relation avec la dimension collective de l'élaboration de la tâche didactique.

Le processus est dynamique, d'une part, parce que l'élaboration et la réalisation de la tâche didactique sont renouvelées en situation : « *la tâche est toujours redéfinie dans la situation* » (Clot, 1999a, p.19). D'autre part, il procède de l'instauration de rapports dynamiques entre des « buts » (représentations cognitives du résultat à atteindre dans une situation donnée), des « moyens » (ressources et outils mobilisés par le sujet) et des « fins » (individuelles et collectives). Enfin, il est dynamique au sens où il s'opère dans un ensemble de rapports dialogiques entre l'activité didactique du sujet et les activités d'autrui (élèves, pairs, hiérarchie, formateurs, auteurs de manuels scolaires, intervenants en milieu scolaire, etc.).

Considérant que « l'*homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1925/1984, p.41), nous nous intéressons à l'activité didactique réelle des enseignants de l'école primaire en géographie dans toute son épaisseur. Nous considérons qu'elle ne se réduit, ni à l'action didactique, ni à l'activité didactique réalisée, et qu'elle intègre le réel de l'activité didactique. Nous entendons « l'action didactique » comme la part contextualisée et manifeste de l'activité didactique de l'enseignant (ce qu'il fait et dit en situation d'interaction avec les élèves au sujet d'un objet d'étude particulier). L'action didactique n'est qu'une partie de « l'activité didactique réalisée » qui intègre tout ce que le sujet met en œuvre pour élaborer et réaliser la tâche : un ensemble de représentations qui accompagnent la réalisation de la tâche, des transformations qui affectent le sujet-enseignant, une relation dialogique multi-adressée (aux élèves, aux pairs, à l'institution), etc. Si l'on considère que l'activité didactique réalisée n'est que l'actualisation de l'une des activités réalisables (Clot & *al.*, 2001), il est nécessaire de prendre en compte le « réel de l'activité didactique » du sujet : l'ensemble des possibilités non actualisées qui accompagnent son action didactique (activités empêchées, suspendues ou échafaudées) et qui n'en continuent pas moins d'exister dans l'activité didactique réelle de l'enseignant.

Nous entendons l'activité didactique comme une part de l'activité enseignante. Cela implique de considérer qu'elle ne peut être comprise sans tenir compte des relations qu'elle entretient avec d'autres fins que celles assignées par la tâche d'enseigner de la géographie. Dans une situation donnée, l'enseignant peut poursuivre une variété de « buts ». Les buts didactiques, relatifs à l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires, peuvent relever d'un ou plusieurs domaines d'apprentissage (apprentissages spécifiques ou transversaux). L'activité didactique des enseignants peut aussi renvoyer à d'autres fins que celles assignées par la tâche didactique et relever, par exemple, de la gestion de la classe et des relations interpersonnelles, de la recherche de motivation, de projets d'évolution professionnelle, etc.

Nous considérons que la multifinalité de l'activité enseignante engendre des « *conflits de critères* » (Carter & Doyle, 1987, cités par Goigoux, 2007, p.51) et nous cherchons à mettre au jour des logiques potentiellement antagonistes qui induisent des tensions constitutives de l'activité didactique des enseignants. Ces tensions peuvent renvoyer, en particulier, à des conflits entre les buts élaborés par l'enseignant et les buts assignés par la tâche prescrite, à des conflits entre les mobiles subjectifs de l'enseignant et les motifs collectifs de l'activité, à des conflits entre différentes activités réalisables, etc. Il s'agit d'identifier ces tensions et de comprendre comment les enseignants parviennent à les réduire, en opérant des arbitrages et des compromis, temporaires ou plus durables.

1.2.2. L'analyse des buts et moyens et fins didactiques

A partir du cadre développé par Clot (1995), nous abordons l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie comme un processus dynamique de mise en relation de buts, moyens et fins didactiques, propres (ou non) à l'enseignement de savoirs géographiques.

Nous qualifions de « but didactique », la représentation cognitive que construit l'enseignant du (des) apprentissage(s) à atteindre dans une situation donnée. Certains buts didactiques des enseignants sont effectivement visés en situation d'interaction avec les élèves, d'autres peuvent être suspendus, empêchés, contrariés et constituent des buts « potentiels ».

Certains buts didactiques concernent la construction par les élèves d'un savoir géographique, relatif à des réalités géographiques. Nous les qualifions de « buts didactiques géographiques » et nous les analysons en termes de « connaissances géographiques » (faits,

notions et questions) et d'« opérations de connaissance géographique » (Thémines, 2004) dont l'enseignant vise, plus ou moins explicitement, le développement. D'autres buts didactiques concernent la construction par les élèves de savoirs procéduraux (ou savoir-faire), développés dans l'ensemble des domaines d'apprentissage (par exemple, des apprentissages langagiers ou relevant de l'éducation à la citoyenneté) ou communs à différentes disciplines (par exemple, la lecture de documents en histoire et géographie). Nous les qualifions de « buts didactiques transversaux ». Eventuellement, un enseignant peut aussi élaborer, en relation avec une situation d'enseignement en géographie, un but didactique relevant spécifiquement d'un autre domaine d'apprentissage (par exemple, un fait ou une notion historiques).

Les moyens qui fondent « l'efficience de l'action » sont qualifiés par Clot (1995 et 1999a) de techniques d'action, instruments, capacités cognitives, moyens intellectuels, etc. Nous proposons d'aborder les « moyens didactiques » des enseignants en distinguant les « ressources » et les « outils » mobilisés pour élaborer et réaliser la tâche didactique.

Nous entendons les ressources didactiques de l'enseignant comme l'ensemble des moyens, conceptuels, matériels et culturels, dont dispose le sujet, et qui jouent un rôle dans l'élaboration de la tâche didactique. La notion de ressource est polysémique et ne présente guère de définition stabilisée dans les recherches en éducation (Reverdy, 2014). Nous proposons de distinguer deux types de ressources, individuelles et collectives, en relation les unes avec les autres.

- Nous abordons les « ressources individuelles » comme les savoirs construits par le sujet. En relation avec la réflexion sur la diversité des sources sociales du savoir enseignant (Tardif & Lessard, 1999), nous considérons que ces savoirs peuvent être issus, à la fois, de l'expérience personnelle et professionnelle du sujet et de sa formation scolaire, universitaire ou professionnelle. Notre réflexion sur le savoir géographique de l'enseignant nous conduit, plus particulièrement, à nous intéresser à la manière dont les construits conceptuels qui outillent sa lecture des réalités géographiques sont issus de son expérience personnelle de l'espace terrestre, de son expérience de la géographie scolaire ou universitaire (en tant qu'apprenant) et de son expérience de l'enseignement de la géographie. Nous interrogeons également les savoirs professionnels que les enseignants ont construits et qui jouent un rôle dans l'élaboration de leur tâche didactique.
- Nous abordons les « ressources collectives » comme des ressources qui documentent les représentations cognitives du sujet. Elles peuvent être qualifiées de « matérielles » (disponibles en support imprimé ou numérique) ou de « culturelles » (diffusées par la

communication interpersonnelle dans différents espaces sociaux) et font partie des références en jeu dans l'élaboration de la tâche didactique. Les ressources matérielles utilisées par l'enseignant sont de natures variées : textes de la prescription institutionnelle, manuels scolaires et autres publications professionnelles, documentation numérique, etc. Les ressources culturelles sont constituées d'un ensemble de savoirs véhiculés par la formation ou les échanges entre professionnels. Celles-ci sont incorporées par le sujet. Dans notre analyse de ces ressources collectives mobilisées par l'enseignant, nous interrogeons plus particulièrement le rôle de ressource que peuvent jouer les prescriptions exogène et endogène.

En relation avec l'approche développée par Vygotski (1930/1985, cité par Rochex, 1997, p.119) des « outils culturels » et des « instruments psychologiques », nous entendons les « outils didactiques », comme l'ensemble des outils symboliques et matériels utilisés par les enseignants pour réaliser la tâche didactique qu'ils ont élaborée. Ces outils sont des « artefacts », des produits socialement élaborés et socialement transmis (Rochex, 1997). Clot (1999a) souligne que les « artefacts culturels » constituent « *la forme la plus stable et "arrêtée" de la mémoire sociale vivante* » (*ibid.*, p.165). Nous distinguons deux catégories d'outils, liées entre elles.

- Les « outils symboliques », socialement élaborés et socialement transmis, médiatisent l'action de l'enseignant d'abord en tant que des systèmes de signes : langage verbal, iconique, cartographique, etc. (Rochex, 1997). Par ailleurs, Clot (2008) souligne que « *le geste se présente dans l'activité professionnelle comme le mot dans l'activité langagière* » (*ibid.*, p.136), il est une manière sociale d'exercer la pensée que chaque individu fait sienne dans le travail. Cette approche du geste nous conduit à nous intéresser aux outils gestuels que mobilisent les enseignants : les « gestes de métier », socialement élaborés dans l'histoire du métier qui sont singularisés et contextualisés dans les « gestes professionnels » (Jorro, 2002).
- Les « outils matériels » utilisés par les enseignants peuvent être des « objets de la discipline » (Develay, 1992), tels que la carte, la photographie, ou bien d'autres artefacts scolaires, tels que le tableau traditionnel ou interactif, les cahiers des élèves, le manuel scolaire, etc. Ils sont eux-mêmes vecteurs d'outils symboliques et, plus particulièrement, de représentations verbales, iconiques ou cartographiques de l'espace.

Notons que nous considérons le discours géographique de l'enseignant comme le principal « moyen » de son action didactique en géographie. Nous y reviendrons à la section suivante.

Nous abordons les « fins » de l'activité didactique des enseignants comme à la fois collectives, au sens où Léontiev (1976) entend le « motif de l'activité », et individuelles, au sens où Clot (1995) entend les « mobiles subjectifs ». Dans ces deux dimensions, collective et individuelle, il s'agit d'interroger les fins vers lesquelles tend l'enseignant, lorsqu'il enseigne la géographie. Certaines de ces fins sont didactiques, au sens où elles sont directement liées au domaine de savoir en jeu. D'autres ne le sont pas et relèvent des fins propres du sujet. Nous distinguons donc dans notre analyse de l'activité didactique des enseignants, deux types de fins.

- Les « motifs didactiques » sont les fins à moyen et long termes, collectivement élaborées par les enseignants, et qui débordent les buts immédiats et contextualisés de leur action. Ils renvoient, en particulier, à la question des « finalités réelles » (Chervel, 1988), conférées par les enseignants aux disciplines scolaires.
- Les « mobiles subjectifs » sont les autres fins de l'activité enseignante qui relèvent de ce qui est « vital » pour le sujet et qui le pousse à agir. Ces mobiles subjectifs peuvent être en relation avec les ressorts sociaux de l'activité, les valeurs partagées et l'histoire du métier (Amigues, 2003). Ils ne sont probablement pas spécifiques au domaine de savoir enseignés et ne sont donc pas qualifiés de didactiques.

Nous considérons que les rapports dynamiques entre buts et moyens didactiques et entre buts et fins didactiques instaurent « l'efficience » et le « sens » de l'activité didactique du sujet[1].

- Nous entendons l'efficience de l'activité didactique, non seulement comme une économie de moyens, mais aussi comme un rapport d'ajustement des buts de l'enseignant aux moyens de son action didactique. Elle relève non seulement d'une recherche de moyens adaptés à la poursuite des buts, mais aussi d'un ajustement des buts aux ressources construites par le sujet et aux outils langagiers, gestuels et matériels dont il dispose.
- Nous abordons le sens de l'activité didactique comme le rapport de valeur que le sujet instaure (Clot, 1995), de manière plus ou moins consciente, entre, d'une part, ses buts didactiques contextualisés (ce qu'il veut faire apprendre dans une situation donnée) et, d'autre part, des motifs collectifs auxquels il adhère et ses fins propres, son (ses) mobile(s) subjectif(s).

[1] En référence à Faïta & Saujat (2010), nous parlons d'efficience, de sens et d'efficacité de l'activité (et non comme Clot (1995) d'efficience de l'action).

Nous considérons que les rapports entre le sens et l'efficience de l'activité fondent l'efficacité de l'action didactique des enseignants, entendue comme « efficacité malgré tout » (Clot, 1995), c'est-à-dire comme mobilisation, individuelle et collective, pour faire ce qu'il y a à faire.

1.2.3. Une activité en développement potentiel

Au-delà de l'approche de l'activité réalisée, qui ne constitue qu'une partie de l'activité didactique réelle des enseignants, nous nous intéressons aux possibilités de développement de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire. En effet, la perspective développementale que nous adoptons nous conduit à considérer qu'elle peut s'inscrire dans une « zone de développement potentiel » (Clot, 1995).

Les recherches sur les pratiques ordinaires ont mis en évidence des écarts entre les pratiques « effectives » et les pratiques « attendues » (du point de vue de la prescription exogène) et des écarts entre les savoirs géographiques enseignés à l'école primaire et les savoirs géographiques universitaires. En considérant l'activité didactique de l'enseignant comme une activité en développement, nous portons l'analyse didactique non pas sur de tels écarts, mais sur des mouvements possibles (ou impossibles) :

- mouvements entre l'activité réalisée et d'autres possibilités qui coexistent dans l'activité didactique réelle ;
- mouvements entre un savoir géographique « quotidien » et des savoirs géographiques « scientifiques » véhiculés par la formation universitaire ou professionnelle ou par les ressources didactiques.

La question du développement potentiel de l'activité du sujet renvoie pour Clot (1999a) à deux zones de développement potentiel et à deux transformations possibles : celle de « l'efficience », du « *développement des capacités cognitives des sujets par la médiation de l'autre* » (*ibid*., p.173) et celle du « sens » de l'activité, liée au développement des mobiles subjectifs. Dans cette perspective, nous cherchons à approcher les transformations que peuvent connaître les buts didactiques, les moyens d'agir, et les fins individuelles et collectives de l'activité didactique des enseignants en géographie.

La perspective développementale que nous adoptons conduit aussi à interroger le développement « possible » ou « impossible » de l'activité didactique du sujet, en

s'intéressant aux empêchements de l'activité (Clot, 2004). L'enjeu d'une telle approche est de décrire et comprendre, non seulement ce que font les enseignants de l'école primaire en géographie, mais aussi ce qu'ils pourraient faire d'autre : non seulement leur activité didactique réalisée, mais aussi leur activité didactique réalisable, en relation avec des buts didactiques suspendus ou différés, d'autres moyens mobilisables, du point de vue du sujet, etc. Notre approche de l'activité didactique réalisable est structurée par deux idées directrices.

- Nous considérons que le développement possible (ou impossible) de l'activité didactique dépend des possibilités qui existent (ou non) pour l'enseignant de résoudre les conflits et tensions de l'activité (Goigoux, 2007). Ces conflits et tensions de l'activité didactique des enseignants peuvent faire obstacle à l'émergence de possibilités nouvelles, à la variété des motifs collectifs pris en compte par le sujet, à la transformation de ses mobiles subjectifs, à la prise en compte d'autres ressources mobilisables, etc.
- Nous considérons aussi que le développement de l'activité didactique des enseignants est étroitement lié aux possibilités qu'ils ont de « ré-adresser » leur activité (Clot, 1999a et 2008). Nous faisons l'hypothèse que les transformations possibles (ou impossibles) de l'activité didactique des enseignants en géographie sont liées aux possibilités qu'ont les enseignants (ou non) de dialoguer avec eux-mêmes, leurs élèves, le métier, la prescription exogène, le savoir géographique acquis en formation scolaire et universitaire, etc.

Notre réflexion sur le développement potentiel de l'activité didactique en géographie concerne également l'étude des transformations possibles des discours géographiques des enseignants, que nous considérons comme le principal moyen de l'action didactique des enseignants en géographie et comme la principale manifestation de leur activité didactique réalisée.

2. Le discours géographique de l'enseignant

Les discours produits en classe par les enseignants constituent, à la fois, le principal moyen de leur action didactique et la principale manifestation de leur activité didactique réalisée. Nous nous intéressons plus particulièrement au discours didactique de l'enseignant

qui a pour objet le « réel » géographique et qui vise la construction par les élèves d'un savoir géographique. Nous qualifions ce discours de « discours géographique de l'enseignant », un discours propre au sujet énonciateur, toujours inscrit dans un contexte collectif.

Nous considérons que chaque enseignant construit ce discours à la croisée des « ressources » et des « outils » qu'il mobilise : sous-tendu par le savoir géographique et didactique de l'enseignant et par les ressources collectives auxquelles celui-ci a recours, le discours géographique de l'enseignant mobilise des outils langagiers, gestuels et matériels.

2.1. Une proposition fondée sur la notion de « géographicité »

Nous considérons que l'enseignant, comme tout individu, a un rapport personnel à l'espace terrestre (une géographicité) qui se construit dans divers actes et divers contextes propices à la spatialisation (Thémines, 2006a), ceux de la vie quotidienne comme ceux de la géographie scolaire ou de la géographie enseignée à l'université ou en formation professionnelle. Cette acception de la notion de géographicité nous conduit à nous intéresser au savoir géographique de l'enseignant, c'est-à-dire à l'ensemble de « représentations mentales de l'espace » qui lui permettent de *se* représenter un espace (Lévy & Lussault, 2013).

Nous considérons que le savoir géographique construit par les enseignants de l'école primaire est le fruit d'expériences plurielles :

- l'expérience personnelle du monde (physique ou mentale, directe ou médiatisée),
- l'expérience de la géographie scolaire, du premier et du second degré (directe, en tant qu'élève, ou indirecte, en tant que parent d'élève, par exemple),
- l'expérience de la géographie universitaire (éventuellement en licence et en formation professionnelle).

Nous faisons l'hypothèse que ces expériences plurielles donnent lieu à la construction d'un savoir géographique particulier qui associe des outils conceptuels relevant, à la fois, de la géographie « spontanée » ou de diverses formes de géographies « raisonnées » : de la géographie du quotidien ou grand public, la géographie scolaire, la géographie universitaire, peut-être la géographie appliquée.

Ce savoir géographique est au cœur des productions langagières des enseignants au sujet de l'espace terrestre, c'est-à-dire au cœur d'un « discours géographique », produit en contexte

scolaire. Ce discours géographique est d'une nature particulière puisqu'il a pour fin de favoriser la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs géographiques.

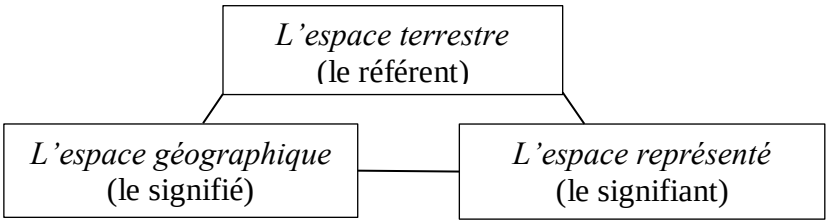
2.2. Dimensions épistémique et didactique du discours géographique de l'enseignant

Le discours géographique de l'enseignant revêt deux dimensions entremêlées : une dimension épistémique (celle d'un discours qui manifeste et contribue à construire une connaissance géographique) et une dimension didactique (celle d'un discours qui vise l'appropriation par les élèves d'un savoir géographique). En cela, il propose une « mise en ordre spatiale du monde » (Thémines, 2006a), destinée à faire acquérir aux élèves un savoir géographique.

2.2.1. Un discours qui propose une « mise en ordre spatiale du monde »

A partir de la proposition de Thémines (2006a), nous considérons que le discours géographique des enseignants propose une « *mise en ordre spatiale du monde* » (*ibid.*, p.22). Nous l'abordons comme une production langagière du sujet-enseignant à propos de réalités spatiales. Cette production intègre, plus ou moins explicitement, le problème de la distance et de la prise en compte de l'étendue par les sociétés humaines.

Notre analyse de ce discours géographique repose sur la mise en relation des trois catégories d'espace en jeu dans la communication d'une information géographique (Thémines, 2006a) :



Concernant « l'espace terrestre » auquel il est fait référence, nous cherchons à décrire et comprendre quelles sont les dimensions du réel géographique prises en compte par les enseignants dans leur discours géographique. En référence à Dauphiné (2001), il s'agit d'analyser si l'espace terrestre est abordé en tant qu'espace « donné » (dans ses dimensions physique et écologique), « produit » (par l'action des sociétés humaines), « vécu et perçu »

(par les individus et les groupes sociaux). Il s'agit aussi d'interroger la manière dont les enseignants abordent cette production, en tant qu'espace « matériel » et « idéel » (Lévy & Lussault, 2013), dans ses dimensions « visible » (le paysage, central dans la géographie scolaire du premier degré) et « non visibles » (par exemple, les choix et projets des acteurs spatiaux, les relations entre espaces, etc.).

Nous considérons que « l'espace géographique » en jeu dans le discours géographique de l'enseignant correspond aux représentations cognitives de l'espace que celui-ci a construites. Les construits conceptuels relatifs à l'espace des enseignants de l'école primaire sont encore mal connus. Nous cherchons à les saisir en interrogeant les conceptions de l'espace géographique des enseignants, en particulier en relation avec des concepts géographiques qui sous-tendent la géographie à enseigner (paysage, territoire, réseau, échelle, etc.). Nous nous intéressons également aux relations spatiales et temporelles établies par les discours géographiques des enseignants. Les relations spatiales peuvent relever d'une *« géographie des topographies »*, où les distances se mesurent par la contiguïté, le fait d'être « *à côté de* » ou « *éloigné de* », ou bien d'une *« géographie des topologies »*, où les distances se mesurent par la connexité, le fait d'être « *relié à* » (Lévy & Lussault, 2013, p.223). Les relations temporelles peuvent accorder plus ou moins de place au passé, au présent et au futur (Retaillé, 2000).

Concernant « l'espace représenté » en jeu dans le discours géographique des enseignants de l'école primaire, nous cherchons à décrire quels sont les outils langagiers utilisés par les enseignants du premier degré en géographie, et plus particulièrement quelle est la place de l'écrit, du langage graphique et du langage du corps, dans la communication d'une information géographique à l'école primaire. Il est important également d'interroger les distinctions et les mises en relations établies (ou non) par les enseignants entre l'espace terrestre et l'espace représenté dans le cours des interactions avec les élèves.

De plus, nous abordons la « mise en ordre spatiale du monde » proposée par les enseignants de l'école primaire comme une production discursive prise dans un « interdiscours » (Maingueneau, 2014). Nous considérons que le sujet-enseignant construit son discours géographique en relation, plus ou moins explicite et consciente, avec d'autres discours. Cette relation peut s'établir, plus particulièrement, avec les discours géographiques de la prescription primaire (le programme scolaire, etc.), des manuels scolaires utilisés, mais aussi avec des discours de la géographie scolaire et universitaire dont les enseignants ont eu une expérience par leur cursus de formation. Nous cherchons alors à mieux comprendre

comment les enseignants opèrent une « reprise-modification » du discours de l'autre (François, 1998) lorsqu'ils construisent leur discours géographique, dans leur travail de conception de l'enseignement et en situation d'interaction avec les élèves.

2.2.2. Un discours pour faire acquérir aux élèves un savoir géographique

Comme tout discours, le discours géographique de l'enseignant est pris dans une « interactivité constitutive » et constitue une « forme d'action sur autrui » (Maingueneau, 2014). Ces deux caractéristiques fondent notre approche de la dimension didactique d'un discours géographique destiné à faire acquérir aux élèves un savoir géographique.

Même si le discours géographique de l'enseignant est en partie élaboré dans son travail de conception de l'enseignement, il se construit en interaction avec les élèves dans les situations d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles il se déploie. Cette particularité du discours géographique de l'enseignant nous conduit à interroger plus particulièrement la manière dont les enseignants suscitent et prennent en compte des productions discursives des élèves au sujet des réalités géographiques.

Nous cherchons ainsi à analyser les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves, en interrogeant les possibilités offertes aux élèves de passer d'un rapport géographique au monde « premier », lié à l'action, à l'observation, aux déplacements de l'enfant, à un rapport géographique au monde « second », en construction dans le cadre de la géographie scolaire et ancré dans des outils et des démarches disciplinaires.

Bucheton (2009) souligne qu'en classe, l'activité langagière de l'enseignant (adressée aux élèves) mobilise divers registres sémiotiques : des registres « *imbriqués et complémentaires les uns aux autres (…) : voix, ton, gestes du corps, mimiques, regards, déplacements, dessin, schématisations, écriture, lecture, etc.* » (*ibid.*, p.28). L'auteur note que chacun de ces registres sémiotiques joue un rôle dans les « sémioses » (reconfigurations langagières et conceptuelles) qui s'opèrent dans le cours des interactions entre l'enseignant et les élèves. Nous portons une attention particulière à la question des registres sémiotiques mobilisés dans le discours géographique des enseignants, en situation d'interaction avec les élèves. On sait, en effet, peu de choses de la place du corps dans le discours géographique des enseignants, des représentations graphiques qu'ils produisent ou sélectionnent et des types de registres sémiotiques qu'ils suscitent de la part des élèves en géographie à l'école primaire.

En tant que « forme d'action sur autrui » le discours géographique de l'enseignant vise une « transformation » des élèves, un apprentissage. Nous interrogeons cette transformation visée par l'enseignant en termes de « buts géographiques », relevant de faits, de notions et d'opérations de connaissance géographiques. Pour cela, nous proposons une typologie des opérations de connaissance géographique suscitées (et mises en œuvre) par les enseignants dans le cadre du discours géographique qu'ils déploient en classe.

La réflexion sur les « opérations de connaissance géographique » développée par Thémines (2004) se réfère à l'analyse des discours géographiques que propose Retaillé (2000) et met en évidence des opérations telles que la nomination, la description, la mesure de position et de distance, la mise en ordre. Elle rejoint des travaux de recherche sur l'enseignement de la géographie qui ont mis en évidence la prédominance des « description-nomination-localisation » (Audigier, 1999a), ou qui interrogent les « opérations intellectuelles » permettant de passer de l'élémentaire au complexe (Chevalier, 2008a), ou encore qui proposent des situations favorisant la « formulation d'hypothèses » et la « mise en relation » des faits dans un raisonnement géographique adapté à l'école élémentaire (Considère, 2000).

Ces opérations renvoient à des opérations langagières transversales mises en œuvre par le sujet dans son rapport au monde et mises en œuvre en contexte scolaire dans divers domaines disciplinaires (par exemple : nommer, classer). Cependant, la didactique de la géographie les aborde en tant qu'opérations cognitives déployées au sujet de l'espace et en relation avec la prise en compte de la dimension spatiale des réalités appréhendées et les qualifie d'« opérations de connaissance géographique » (Thémines, 2004).

Nous proposons pour l'analyse des discours géographiques produits à l'école primaire une typologie d'opérations de connaissances géographiques organisées des plus élémentaires aux plus complexes en six ensembles d'opérations :

(1) Observer, localiser, nommer,
(2) Décrire, qualifier, caractériser,
(3) Comparer, différencier,
(4) Classer, mesurer, mettre en ordre, hiérarchiser,
(5) Formuler des questions, formuler des hypothèses,
(6) Identifier des facteurs d'explication ou des effets, identifier des interrelations voire des interactions.

Les différents niveaux d'opérations sont interdépendants. Par exemple, il est nécessaire de nommer et localiser pour décrire, de comparer pour qualifier et caractériser, de qualifier pour différencier, de comparer et différencier pour classer ou hiérarchiser, de comparer plusieurs exemples pour être en mesure de formuler des hypothèses, d'identifier des facteurs, voire des interrelations.

Nous entendons la description comme une opération de représentation verbale d'un espace ou d'une image. Elle est plus ou moins complète et structurée mais va au-delà de la simple nomination des éléments. Elle est associée à deux autres opérations langagières : la qualification qui consiste à caractériser par un mot (adjectif ou adverbe) en référence à un caractère unique et la caractérisation qui consiste à dégager plusieurs caractéristiques. Nous abordons le classement comme une première opération de mise en ordre, plus ou moins hiérarchisée et spatialisée. Considérant que les mises en relation qu'opèrent les élèves passent par la formulation de questions et d'hypothèses avant de donner lieu à des mises en relations validées nous introduisons la formulation de questions et la formation d'hypothèses. Nous abordons l'identification de facteurs ou d'effets géographiques comme les premières opérations de mise en relation.

Cette typologie d'opérations de connaissance géographique constitue un outil pour décrire les opérations langagières mises en œuvres par le sujet telles qu'elles se manifestent dans son discours verbal ou non verbal. Par exemple, différencier, classer, hiérarchiser, sont des opérations qui peuvent se déployer sous forme de manipulation d'images en géographie. L'analyse de ces opérations de connaissance géographique joue également un rôle important dans notre approche des objets géographiques enseignés à l'école primaire.

2.3. Un discours qui construit des « objets géographiques enseignés »

Nous considérons que le discours géographique de l'enseignant construit des « objets géographiques enseignés ». Nous les abordons comme des objets de nature différente des objets géographiques construits par la géographie universitaire, tout en les interrogeant à partir d'un même questionnement épistémologique.

La recherche en didactique de la géographie s'intéresse aux objets géographiques construits dans les interactions didactiques. Les analyses de Philippot (2008) mettent en évidence que les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire sont

caractérisées sur le plan lexical par des objets référables à la géographie à enseigner (une « géographie d'objets »), plus que par des questions spécifiques à la géographie et par une appropriation cognitive des objets de la discipline par les enseignants (plus que par des « objets géographiques »). Au sujet de l'étude du paysage, Roumégous (2002) souligne les difficultés des enseignants (du primaire comme du secondaire) à transformer les objets visibles en « *objets géographiques (c'est-à-dire à leur poser des questions géographiques : quoi, où, pourquoi là, depuis quand, et du fait de quels acteurs, quels projets...)* » et « *à se lancer dans des modalités d'explication qui mettent en jeu des causalités autres que celles du déterminisme physique* » (*ibid*., pp.231-232). Cependant, la nature et les formes des questions posées par les enseignants au sujet de l'espace et les modalités d'explication qu'ils mobilisent en classe restent mal connues. Notre proposition d'analyse des « objets géographiques enseignés » réinterroge ces approches didactiques et tend à mettre en évidence des caractéristiques des construits conceptuels élaborés par les enseignants du premier.

Pour cela, nous mobilisons une approche épistémologique de l'« objet géographique » (Lévy & Lussault, 2013). Celui-ci peut être entendu comme « *un construit cognitif permettant d'appréhender un phénomène spatial* » (*ibid.*, p.734). Dans l'activité scientifique des géographes, les objets géographiques sont construits, et en permanence modifiés, à travers trois types d'actions :

- la mise en œuvre de procédures de connaissance (observation, enquête, mesure, etc.),
- la problématisation (transformation de faits construits en problèmes géographiques à résoudre),
- la représentation (carte, image, diagramme, etc.).

En relation avec une conception ouverte du savoir géographique, on peut estimer que cette notion « *est applicable à toute expérience cognitive du moindre individu* » (Lévy & Lussault, 2013, p.734). Celle-ci conduirait chacun à réaliser son expérience spatiale à travers une activité de construction d'objets géographiques : « *mon espace de vie quotidien, le lieu de mes vacances, la distance que j'accepte entre moi et les autres, etc.* » (*ibid*. p.734).

Dans cette perspective, et pour saisir les constructions cognitives des enseignants au sujet des phénomènes spatiaux, nous proposons d'analyser les « objets géographiques enseignés » comme des constructions qui articulent :

- des opérations de connaissance géographique (suscitées et mises en œuvre par l'enseignant),
- des questions relatives au « réel » géographique (qu'elles soient explicites ou sous-jacentes à des notions géographiques utilisées),
- des représentations objectales de l'espace (discours, carte, image, film, etc.).

Notre analyse des objets géographiques enseignés est ainsi étroitement liée à l'analyse des buts didactiques des enseignants et de deux types de moyens didactiques qu'ils mobilisent : leur savoir géographique et les outils sémiotiques qui permettent de représenter l'espace. Cette analyse nous permet d'approcher la complexité de la tâche didactique élaborée par les enseignants. Nous considérons, en effet, qu'en élaborant leur représentation du « que faire apprendre en géographie », ils construisent des buts didactiques qui renvoient aux questions géographiques et aux opérations de connaissance géographique qu'ils mobilisent. Simultanément, en élaborant leur représentation du « comment faire apprendre en géographie », ils construisent une représentation de la manière d'enseigner la géographie qui intègre, en particulier, la mobilisation de représentations objectales de l'espace (discours oraux et écrits, images et cartes, etc.).

Conclusion et questions de recherche

Pour contribuer à la connaissance de la réalité des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire, nous étudions l'activité didactique des enseignants polyvalents. Nous la définissons comme le processus, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires, en l'occurrence, des savoirs géographiques.

L'activité didactique des enseignants ne se limite pas à leur action didactique, visible et contextualisée (à ce que les enseignants font et disent en situation d'interaction avec les élèves). Elle intègre aussi la dimension non visible de l'activité didactique réalisée (le processus dynamique de mise en relation de buts, moyens et fins qui sous-tend l'action didactique) et un ensemble de possibilités non réalisées qui n'en continuent à exister dans le réel de l'activité didactique (d'autres possibilités qui participent de l'activité didactique réalisable). Nous considérons que des logiques potentiellement antagonistes induisent des tensions de l'activité didactique et imposent aux enseignants d'élaborer des compromis pour réussir à enseigner, malgré tout. Ce sont, en particulier, les rapports entre le « réalisé » et le « réel » de l'activité didactique des enseignants en géographie et la résolution de ces tensions qui ouvrent les possibilités de développement de l'activité didactique des enseignants.

Nous plaçons au cœur de notre analyse de l'activité didactique la question du savoir géographique des enseignants du premier degré. Nous le considérons comme une ressource majeure de leur activité didactique. La notion de géographicité fonde notre approche du savoir géographique construit par les enseignants, dans différents contexte, en relation avec une pluralité de savoirs géographiques (universitaires, curriculaires, etc.). Elle nous conduit également à considérer que l'activité didactique des enseignants en géographie s'actualise, en situation d'interaction avec les élèves, dans un type de discours géographique particulier : le discours géographique de l'enseignant. Nous abordons ce discours dans ses dimensions épistémique et didactique, en considérant qu'il relève, à la fois, de l'activité de connaissance géographique de l'enseignant et de son activité didactique.

Un enjeu majeur de nos propositions conceptuelles est de rompre avec une didactique qui analyse les pratiques disciplinaires des enseignants de l'école primaire en prenant pour modèle le savoir universitaire et qui conclut immanquablement à la non maîtrise de ce savoir par les enseignants polyvalents. Nous entendons ainsi mettre au jour la complexité de l'activité didactique que déploient les enseignants polyvalents lorsqu'ils ont à enseigner la

géographie et les spécificités du savoir géographique et du discours géographique qu'ils construisent.

A partir de ces propositions nous cherchons à répondre à une question principale et à quatre sous-questions, destinées à décrire et comprendre l'activité didactique des enseignants à l'école primaire en géographie :

Comment les enseignants du premier degré élaborent-ils et réalisent-ils leur tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs géographiques ?

- Quel est le processus dynamique de mise en relation de buts, de moyens et de fins didactiques qui sous-tend l'élaboration et la réalisation de la tâche en géographie ? Quelles en sont les dimensions individuelles et collectives ?
- Comment ce processus s'actualise-t-il en situation d'interaction avec les élèves dans les discours géographiques des enseignants ?
- Quels sont les empêchements, les conflits et les tensions du réel de l'activité didactique des enseignants en géographie ? Quels compromis induisent-ils ?
- Quels sont les appuis et les obstacles au développement de l'activité didactique et des discours géographiques d'enseignants de l'école primaire ?

Deuxième partie : Du recueil de données aux modalités d'analyse du corpus

Introduction : Problèmes méthodologiques

Nous étudions l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie. Nous définissons notre objet de recherche comme le processus dynamique, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche, lorsque celle-ci consiste à gérer la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires. Nous considérons qu'elle englobe non seulement la dimension visible et contextualisée de l'activité didactique réalisée (l'action didactique de l'enseignant), mais aussi la dimension non visible du réel de l'activité didactique (un processus dynamique qui intègre un ensemble de possibilités non réalisées).

L'approche et l'analyse des dimensions visible et invisible de l'activité du sujet (Piot, 2014) posent un ensemble de problèmes méthodologiques qui doivent être pris en compte dans la construction d'un dispositif de recueil de données et de modalités de traitement de ces dernières.

1. L'activité didactique des enseignants, une réalité difficilement accessible

Barbier (2011) souligne que l'analyse de l'activité requiert de distinguer « *trois types d'espace psychiques/sociaux différents* » (*ibid.*, p.69) qui constituent trois formes de l'expérience du sujet. En effet, « l'expérience » renvoie (1) au vécu de l'activité, (2) à des constructions de sens qu'élabore le sujet et (3) aux significations qu'il adresse à autrui. Ainsi, notre recherche met en jeu le « vécu » de l'activité, « *ce qui advient aux sujets* » (*ibid.*, p.69) et qui relève d'un rapport direct du sujet avec son environnement ; ce vécu de l'activité *« ne comporte pas en tant que tel de mise en représentation de l'activité ; il a un statut présémantique par rapport à elle »* (*ibid.*, p.69). Cette dimension n'est donc guère accessible au sujet lui-même et *a fortiori* au chercheur. En revanche, notre analyse de l'activité cherche à accéder au second espace, celui des « *représentations "pour soi" qu'un sujet se fait de son activité "en situation", de lui-même dans son activité, et de son environnement en rapport avec son activité* » (*ibid.*, p.69) et à l'occasion desquelles s'organisent des « *constructions de sens* » (*ibid.*, p.70). Ces dernières sont des constructions mentales associées à des affects qui ont « *un caractère extrêmement mobile et difficilement accessible* » (*ibid.*, p.119). Pour y

accéder, le chercheur mobilise un troisième espace : celui de « *la communication de l'expérience, impliquant le rapport qu'un sujet entretient avec d'autres sujets à propos de son activité* » (*ibid.*, p.70). Cette communication permet d'accéder à *« ce que les sujets disent de ce qui leur advient »* (*ibid.*, p.70) et relève de la « signification » adressée à autrui.

Les difficultés d'accès à l'activité didactique réelle des enseignants nous conduisent à considérer la classe comme « *un lieu d'étude nécessaire »*, mais non comme *« un lieu suffisant* » (Tardif & Lessard, 1999, p.362). En effet, la connaissance de cette réalité complexe requiert d'observer et d'analyser l'activité réalisée, telle qu'elle se déploie *in situ*, mais elle nécessite également d'accéder aux ressorts non manifestes de l'action des enseignants. En situation de travail, les soubassements et les possibilités de développement de l'activité didactique sont difficilement accessibles, pour le chercheur comme pour le praticien lui-même. Ils se déploient davantage dans une situation où l'activité langagière du praticien *sur* son activité didactique met en mouvement ses fins, ses buts et ses moyens didactiques. Pour répondre à cette double nécessité, les recherches en didactiques mobilisent fréquemment des méthodologies combinant l'observation et des entretiens, afin d'accéder au sens que les praticiens donnent à leur action (Goigoux, 2007). Ces démarches se confrontent toutefois au problème de l'accès partiel et indirect à l'activité du sujet.

En effet, dans une approche ergonomique de l'activité enseignante, Amigues (2002) souligne que « *solliciter l'expérience des sujets n'est pas facile dès lors qu'elle se montre opaque aussi bien pour l'observateur que pour le sujet lui-même* » (*ibid.*, p.210). Ce constat conduit l'auteur à proposer, au-delà des « méthodes directes » de l'observation en usage dans les recherches sur les pratiques enseignantes, de mobiliser des « méthodes indirectes » qui accordent une place centrale au langage pour permettre au praticien comme au chercheur d'accéder, en partie, au réel de l'activité du sujet qui déborde les limites spatiales et temporelles de l'action (Amigues, 2003). L'approche indirecte de l'activité du sujet relève principalement des méthodes d'autoconfrontation (instruction au sosie, autoconfrontation simple et croisée) dans lesquelles se déploie une « activité *sur* l'activité » (Clot & Faïta, 2000 ; Faïta & Maggi, 2007) : une activité langagière sur l'activité de travail (Saujat, 2010).

2. Le recours à deux types de discours distincts

Il est important de souligner que cette association de l'observation et de l'autoconfrontation renvoie à deux activités distinctes du sujet-enseignant : une « activité première », en l'occurrence son activité didactique en situation d'interaction avec les élèves, et une « activité seconde », une activité discursive *sur* l'activité didactique en géographie. Chacune d'elles n'est accessible que de manière partielle au chercheur comme au sujet-enseignant à travers des discours qui deviennent pour le chercheur des objets d'analyse.

Nous nous intéressons à deux types de discours à travers lesquels se manifeste l'activité didactique réelle de l'enseignant en géographie. En premier lieu, nous étudions le « discours géographique de l'enseignant » produit en situation d'interaction didactique avec les élèves. L'analyse de ce discours, tel que nous l'avons défini au chapitre 6, pose deux problèmes méthodologiques. D'une part, celui du traitement du flux des interactions langagières dans lequel le chercheur doit déterminer un ensemble d'observables pour interpréter le contenu et les formes des discours, en relation avec son cadre conceptuel et ses questions de recherche (Van der Maren, 2004). D'autre part, celui de la prise en compte de la pluralité des contextes dans lesquels s'inscrivent les discours produits en classe et le choix d'un empan temporel d'étude des discours géographiques des enseignants propice à l'articulation de différentes échelles d'analyse des interactions langagières (Vinatier, 2009). Parallèlement, nous accordons une place importante aux discours produits dans des situations *ad hoc* créées pour favoriser l'activité discursive des enseignants *sur* leur activité didactique. L'analyse de ces discours repose sur un travail d'inférence de la part du chercheur à partir d'un ensemble de « traces » du réel de l'activité du sujet (Yvon, 2001).

Nous considérons que c'est par la mise en relation de ces deux types de discours distincts que nous pouvons décrire et comprendre l'activité didactique réelle des enseignants en géographie dans ses dimensions visible et invisible. Cela impose de construire des modalités d'analyse et de traitement des données qui permettent la mise en relation des deux types de discours.

3. Analyser une réalité à la fois individuelle et collective

L'approche historico-culturelle que nous adoptons conduit à aborder l'activité du sujet comme « *le résultat d'une construction historique* » (Félix, Amigues & Espinassy, 2014,

p.53). Cette construction relève d'une histoire à la fois individuelle et collective et pose le problème de l'étude de l'activité didactique des enseignants dans sa double dimension subjective et sociale. Pour cela, nous retenons une démarche d'« étude de cas » qui peut être définie, en tant que démarche qualitative, comme « *une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social* » (Anadon, 2006, p.22).

La démarche d'étude de cas s'inscrit dans « *le paradigme du Comprendre* » (Weisser, 2005, p.5). Celui-ci ne prétend nullement à généraliser les résultats obtenus, mais « donne à réfléchir », à partir d'une interprétation qui vise la « *compréhension de processus uniques* » (*ibid.*, p.3). Ce paradigme conduit le chercheur à « *s'intéresser à l'exemple, au possible* » (*ibid.*, p.3). La notion de « cas » souligne que le fait étudié « fait problème », au sens où « *il appelle une solution, c'est-à-dire l'instauration d'un cadre nouveau de raisonnement* » (Passeron & Revel, 2005, p.10). L'étude de cas impose de « *mettre en relation les éléments disjoints d'une configuration qui est au départ indéchiffrable et même impossible à repérer, et qui pour cela fait problème* » (*ibid.*, p.19). Ce problème de compréhension contribue à fonder de nouvelles intelligibilités et à développer une « *argumentation de portée plus générale* » (*ibid.*, p.9).

Dans une étude de cas, la compréhension des configurations singulières repose sur un double mouvement d'analyse de la singularité et de comparaison des cas (Thémines, 2006c). La mise en relation de l'individuel et du social quant à elle repose, non pas sur l'étude des fréquences et régularités, mais sur l'étude de l'activité langagière (de la pensée) du sujet conçue comme historiquement et socialement située (Vygotski, 1934/1994). Elle requiert d'analyser dans les discours et les actions des individus des « traces » de leur inscription dans un « genre professionnel » et de leur manière de le retravailler à travers leur « style personnel » (Clot & Faïta, 2000).

Pour notre recherche, l'accès aux dimensions individuelle et collective de l'activité didactique des enseignants implique aussi des modalités de recueil de données spécifiques. D'une part, il s'agit d'accéder à une configuration singulière qui repose sur une histoire individuelle, « *ce que le professeur a dû construire au cours du temps pour que les choses se passent de la sorte* » (Félix & *al.*, 2014, p.53). D'autre part, il s'agit de situer cette construction individuelle dans l'histoire collective du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000).

4. Croiser les points de vue intrinsèque et extrinsèque

Enfin, notre projet de recherche didactique qui accorde aux enseignants le statut de sujets requiert de construire une méthodologie qui permette de croiser une « analyse didactique extrinsèque » et une « analyse intrinsèque » (Goigoux, 2007).

En effet, nous considérons que le chercheur conduit une « lecture extrinsèque » (Marcel, 2002) qui permet de rendre intelligible les réalités qu'il étudie, y compris dans des dimensions non conscientisées par les enseignants. Cependant, notre recherche compréhensive mobilise également une « lecture intrinsèque », caractéristique des approches qui utilisent un matériau empirique relevant du point de vue de celui qui agit. Amade-Escot (2014) souligne que c'est dans « *la mise en tension* » (*ibid.*, p.21) des analyses du chercheur et du praticien que s'élabore une interprétation didactique qui s'enracine au croisement des points de vue extrinsèque et intrinsèque.

Il s'agit donc que notre méthodologie permette ce croisement, en construisant une analyse didactique centrée sur la question de l'enseignement-apprentissage de savoirs géographiques, et en plaçant les enseignants « *en position de sujets dans le dispositif de recherche* » (Goigoux, 2007, p.49).

C'est en prenant en compte ces problèmes que nous avons élaboré une méthodologie de constitution et d'analyse d'un corpus de recherche que nous présentons en trois chapitres : le chapitre 7 argumente les choix qui sous-tendent le dispositif de recherche et les modalités de recueil de données ; le chapitre 8 présente le dispositif de recherche mis en place et la constitution du corpus de recherche ; le chapitre 9 développe la construction et la mise en œuvre de notre méthode d'analyse et de traitement des données.

Chapitre 7 : Les fondements du dispositif de recueil de données

Le cadre de référence que nous mobilisons et les difficultés d'accès à l'activité didactique réelle des enseignants que nous avons prises en compte nous conduisent à croiser « méthodes directes et indirectes » (Amigues, 2002).

En effet, l'analyse de l'activité didactique des enseignants requiert de l'étudier telle qu'elle se déploie effectivement dans la classe, en interaction avec l'activité des élèves, à partir d'observations de situations d'enseignement-apprentissage. Cette « méthode directe » permet d'approcher l'action didactique de l'enseignant que nous entendons comme la part manifeste de son activité didactique réalisée. En revanche, accéder – en partie – au réel de l'activité didactique du sujet requiert de « *placer le sujet face à lui-même par le truchement de méthodes particulières* » (*ibid.*, p.210). Nous avons choisi, pour cela, de mobiliser une « méthode indirecte » d'autoconfrontation favorisant l'activité langagière des enseignants *sur* leur activité didactique réelle.

Nous présentons dans ce chapitre les approches de l'observation et de l'autoconfrontation que nous avons retenues et la réflexion critique qui sous-tend notre dispositif de recueil de données.

1. Les conditions et le statut de l'observation de l'activité didactique réalisée

L'observation peut être définie dans une démarche scientifique comme « *un processus intellectuel d'attention, de sélection et d'organisation des perceptions, orienté vers un objectif d'élaboration de savoirs* » (Postic & De Ketele, 1988, cités par Piot, 2012, p.122). Dans notre démarche de recherche, ce processus est double. En effet, nous avons choisi de construire un dispositif de recueil de données associant l'observation du chercheur et celle de l'enseignant. Parmi les conditions de l'observation, se pose en premier lieu la question du choix de l'empan temporel d'observation didactique. Nous présentons notre choix destiné à permettre à la fois l'analyse du processus diachronique de construction des objets et des savoirs géographiques et la contextualisation des discours géographiques produits en classe à différentes échelles temporelles.

1.1. Le choix d'un empan temporel d'observation

Les acquis de la recherche sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire portent sur des observations de séances d'enseignement-apprentissage isolées (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Cet empan temporel réduit ne permet guère d'analyser le contexte dans lequel s'inscrivent les situations observées au-delà du contexte « immédiat ». De plus, il limite la compréhension du processus diachronique de construction des savoirs géographiques. A l'opposé, quelques travaux de recherche en didactique proposent des études longitudinales de l'activité enseignante sur une année scolaire complète, dans une approche de type monographique (Goigoux, 2002).

Nous souhaitions étudier l'activité didactique et les discours géographiques de plusieurs enseignants de l'école primaire et les conditions de faisabilité de la recherche ont induit le choix d'un empan temporel intermédiaire, celui de la « séquence d'enseignement ». Ce choix nous permet d'inscrire l'activité didactique et les discours géographiques des enseignants dans un contexte plus large que celui de la séance isolée tout en développant une étude multi-cas. Nous entendons la « séquence » comme un ensemble de séances relatives à un objet d'enseignement-apprentissage (par exemple, « La circulation des hommes et des biens »). Les « séances » qui constituent une « séquence » sont des temps d'enseignement dédiés à une discipline scolaire, délimités et placés par l'enseignant à l'emploi du temps de la semaine ou de la journée de classe. Notons que dans le premier degré la durée et la place des séances dédiées à une discipline scolaire peuvent être beaucoup plus variables et mobiles que dans le second degré, du fait de la liberté d'organisation du temps scolaire dont disposent souvent les enseignants polyvalents.

L'empan temporel de la « séquence d'enseignement » est retenu dans un ensemble de recherches en didactiques disciplinaires portant sur le second degré. Il permet de prendre en compte différentes échelles temporelles d'analyse (macro, méso et micro). Selon les cadres conceptuels et les questions de recherche, ces trois échelles temporelles ont des limites variées. En didactique des sciences, Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy et Mortimer (2007) proposent de distinguer l'échelle macroscopique du « temps scholastique » (l'année ou la période scolaire), l'échelle mésoscopique du « temps didactique » (des heures ou séances) et l'échelle microscopique du « temps des énoncés ou des gestes ». El Hage (2012) fonde sur la même référence son approche de la « séquence d'enseignement » en sciences au lycée et propose de la considérer comme relevant de l'échelle macroscopique du « temps académique ». De même, des travaux en didactique du Français s'attachent à l'étude de la

« macrostructure de la séquence » (Schneuwly & *al.*, 2005) en relation avec celle des interactions didactiques. Ces différents travaux nous invitent à distinguer dans le « temps didactique » différentes échelles temporelles : celle de la totalité de la séquence (échelle macro) et celle des unités qui la composent (échelle méso), dans lesquelles s'inscrivent les différentes interactions didactiques (échelle micro).

Notre approche des échelles temporelles d'analyse de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants se fonde également sur les niveaux d'analyse de discours qui relèvent d'une forme conversationnelle. Nous retenons les trois niveaux d'analyse de l'inter-activité langagière et de l'organisation de l'activité des sujets mobilisés par Vinatier (2009). Celle-ci les qualifie de niveaux « macro », « intermédiaire » et « micro » et les réfèrent aux trois unités dialogales identifiées par Kerbrat-Orecchioni (1990, citée par Vinatier, 2009, pp.126-127) : « l'interaction » (longue), « la séquence » (ou épisode) et « l'échange » (la plus petite unité dialogale). Vinatier (2009) précise la nature des relations entre ces niveaux : « *Ces trois niveaux sont dits* ***hiérarchiques*** *dans la mesure où ils entretiennent entre eux des relations d'inclusion et de subordination réciproques* » (*ibid.*, p.126).

Notre empan temporel d'observation doit ainsi nous permettre d'approcher trois niveaux d'inter-activité langagière et didactique :

- **L'interaction longue** que nous entendons comme le niveau « macro » de la totalité du dialogue entre enseignant et élèves, correspondant à la totalité de la « séquence d'enseignement ».
- **L'épisode** que nous entendons comme le niveau « méso » de l'unité de rang intermédiaire, caractérisée par une cohérence sémantique et pragmatique. Dans son étude d'une séquence d'enseignement, El Hage (2012) cite Mortimer *et al.* (2007) pour définir l'épisode en ces termes : « *un épisode est un ensemble cohérent d'actions et de sens produits par les participants en interaction. Il a un clair commencement et une claire fin et il peut être distingué des événements antérieurs et postérieurs* » (*ibid.*, p.35).
- **L'échange** que nous entendons comme le niveau « micro » de la plus petite unité dialogale constituée de plusieurs interventions (verbales ou non) de l'enseignant et d'un ou plusieurs élèves.

A l'école primaire, la délimitation des unités composant le curriculum formel s'impose moins aux enseignants que dans le second degré et ne permet pas d'identifier *a priori* les objets et les limites des « séquences d'enseignement ». De plus, dans le vocabulaire

professionnel en usage chez les enseignants de l'école primaire, le terme « séquence » est fortement polysémique et n'est pas généralisé. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous intéresser à un empan temporel que nous qualifions d'« unité d'enseignement » en géographie et que nous définissons comme un ensemble de séances d'enseignement-apprentissage de savoirs géographiques constituant un tout, du point de vue de l'enseignant qui les construit. Dès lors, nous qualifions nos unités d'observation d'Unités d'Enseignement (UE).

1.2. L'observation directe et différée mise en œuvre par le chercheur

Pour accéder à l'activité didactique réalisée des enseignants du premier degré en géographie, nous avons choisi d'associer une observation directe *in situ*, accompagnée de d'une prise de notes, à une observation différée, médiatisée par l'enregistrement vidéonumérique et qui peut être qualifiée d'« observation électronique » (Van der Maren, 2004) ou d'« observation à mémoire numérique » (Piot, 2012) et qui offre les possibilités d'une observation différée et réitérée.

Le recours à l'observation directe requiert un travail préparatoire qui fait pleinement partie du protocole de recherche (Piot, 2014). Cette méthode implique en effet une adhésion des enseignants qui ne va pas de soi, du fait qu'elle sollicite un fort engagement personnel et professionnel de la part de ceux qui vont être observés. De plus, l'observation reste largement attachée, dans nos sociétés et dans l'institution scolaire, à l'exercice d'un contrôle par un pouvoir (Chevallard, 1994) ce qui impose au chercheur qui veut développer une observation didactique d'instaurer une relation d'un autre ordre entre l'observateur et l'observé.

L'observation nécessite donc un travail particulier de prise de contact avec des enseignants qui acceptent d'être observés – *a fortiori* filmés – et de participer bénévolement à une recherche. Elle conduit généralement à la constitution d'échantillons dits de « convenance » (Huberman & Miles, 2003). Par ailleurs, le recours à l'observation renvoie à des exigences déontologiques qui impliquent que le chercheur obtienne l'accord des autorités académiques pour être présent dans la classe et les autorisations parentales pour filmer les élèves. L'observation directe permet de mener une première analyse *in situ* des situations d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons organisée sous forme d'une prise de notes attentive au découpage temporel des séances, aux tâches scolaires proposées et à l'identification de moments importants d'interaction langagière au sujet de réalités

géographiques. Parallèlement, l'enregistrement vidéonumérique des unités d'enseignement complètes nous a permis de produire des données audiovisuelles électroniques destinées à développer une observation différée.

Concernant cette « observation électronique », Van der Maren (2004) souligne un ensemble de problèmes qui ont été pris en compte dans la construction de notre enquête empirique. En effet, le recours à des appareils d'enregistrement et la présence du chercheur contaminent et modifient la situation et les comportements habituels des acteurs (enseignant et élèves). Comme le souligne Bru (2002), « *les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation* » (*ibid.*, p.70). Par ailleurs, l'enregistrement vidéonumérique de séances de classes ne fournit pas une reproduction fidèle, mais une restitution partielle des situations, du fait des limites techniques du champ de prise de vue, de la captation du son et de la capacité d'adaptation et de mouvement de l'opérateur. Le chercheur est donc conduit à faire une utilisation raisonnée de « l'observation électronique » afin de limiter la « contamination » qu'elle induit et de prendre en compte les paramètres d'enregistrement. Il lui est également utile de croiser les données enregistrées et celles qui sont issues d'une prise en note en situation. Ajoutons que les situations de classe constituent une réalité complexe et composite dans laquelle l'observateur opère une lecture sélective en fonction de son projet de recherche.

L'intérêt majeur du recours aux enregistrements audiovisuels est de saisir « *les pratiques enseignantes observables au plus près de leur réalité* » (Piot, 2014, p.35). Notons que le film produit à des fins de recherche permet, en particulier, d'accéder à un ensemble d'activités langagières : les activités de l'enseignant et des élèves, qui relèvent à certains moments d'une activité didactique tournée vers le savoir géographique, mais aussi d'autres activités (de gestion des relations, de l'organisation spatiale et temporelle, du matériel, etc.). Par le média de l'enregistrement vidéonumérique, ces activités langagières peuvent être abordées selon un grain fin d'analyse dans leurs dimensions verbale (orales ou écrites), mais aussi corporelle, gestuelle et matérielle. L'analyse didactique du langage en jeu en géographie nécessite de porter une attention particulière à l'usage que l'enseignant et des élèves font de différents types d'artefacts (image, carte, manuel scolaire, tableau mural ou numérique, etc.).

Faïta (2007b) souligne que l'image animée produite par le chercheur doit être elle-même être considérée comme un « artefact » selon la catégorie que Rabardel utilise « *pour désigner de façon neutre tout chose finalisée d'origine humaine* » (cité par Faïta, 2007b, p.11). L'une

des fins de cet artefact est de produire une « trace » analysable au sens où l'entend Van Der Maren (2004) : « *Si l'on observe, c'est pour obtenir une trace (ou une inscription) stable, analysable et communicable d'un événement fugace composé de nombreux éléments qui entretiennent des relations dynamiques (jeux de force) et dont certains sont simultanés* » (*ibid.*, p.104). Nous avons choisi de recourir à une « observation à mémoire numérique » (Piot, 2012) afin de produire des traces audio-visuelles analysables dans le cadre d'une observation différée et réitérée selon un grain très fin d'analyse didactique. Les films ainsi produits constituent des « *traces de l'activité réalisée* » (Yvon & Clot, 2001, p.69) destinées à favoriser l'analyse didactique extrinsèque mais aussi l'analyse intrinsèque développée par les praticiens.

Celle-ci repose sur la place que nous accordons à l'observation déployée par les enseignants eux-mêmes dans notre dispositif de recherche.

1.3. La place accordée à l'observation déployée par le praticien

Nous considérons l'enseignant comme un sujet qui, d'une part, construit son savoir et le sens de son action et, d'autre part, produit des significations dans le cadre des discours qu'il adresse aux élèves (en classe) et au chercheur (en entretien). Ce positionnement épistémologique a pour première conséquence méthodologique de donner une place importante à l'observation de sa propre action par le praticien, ainsi placé en position de sujet dans le dispositif de recherche. Il s'agit alors de mettre « l'observé » en situation de « *devenir "observateur" de sa propre activité* » (Félix, Amigues & Espinassy, 2014, p.53).

Il est important de préciser que le sujet observé déploie une double auto-observation dans notre dispositif : d'une part, au cours de la situation observée par le chercheur et, d'autre part, dans une situation différée d'autoconfrontation.

En effet, dans leur réflexion sur le statut psychologique de l'observation en ergonomie et clinique du travail, Clot et Leplat (2005) mettent en évidence que le fait même d'être observé par autrui conduit le sujet à s'observer lui-même. En effet, l'observation a un « double effet » sur le chercheur et sur le professionnel observé : « *L'observation du travail produit des résultats pour l'intervenant en termes de connaissances mais elle ne produit pas que des connaissances. Elle produit aussi de l'activité chez l'observé* » (*ibid.*, p.302). En effet, la présence et l'observation d'autrui provoque « *le développement de l'observation chez*

l'observé » (*ibid.*, p.302). Les auteurs soulignent que cette activité d'auto-observation se superpose alors à l'activité observée et que l'activité du sujet « *se dédouble en activité psychique à la fois* ***dans*** *l'activité pratique et* ***sur*** *l'activité pratique* » (*ibid.*, p.303). L'activité de travail observée doit alors être considérée comme située dans plusieurs contextes à la fois : « *Pas seulement ici et maintenant, mais aussi ailleurs et après* » (*ibid.*, p.303). Nous considérons que cet « ailleurs et après » renvoie, en particulier, aux échanges anticipés entre le chercheur et l'enseignant, mais aussi au devenir de la recherche en termes de production et de diffusion de connaissances. Cette première forme d'auto-observation nous conduit à souligner que dans le cadre d'un dispositif de recherche l'activité de l'enseignant observée est différente de son activité « ordinaire » : il s'agit d'une activité transformée par la présence même du chercheur et par le contexte de recherche dans lequel elle s'inscrit.

La volonté de permettre à « l'observé » de devenir « l'observateur » de sa propre action fonde aussi le recours à des « autoconfrontations » dans lesquelles le professionnel est mis en situation d'observer sa propre activité ou celle d'un pair, à partir de l'artefact issu des enregistrements vidéonumériques.

2. Une méthode indirecte pour approcher l'activité didactique réelle

Les recherches en éducation actuelles accordent une diversité de statuts aux entretiens construits à partir d'extraits vidéonumériques et fréquemment qualifiés d'autoconfrontations, qu'il s'agisse, par exemple, d'« entretiens post séance » (Amade-Escot, 2014) ou d'« entretiens d'explicitation par auto-confrontation » (Piot, 2014). Dans ce contexte, nous précisons quelle approche spécifique de l'autoconfrontation nous retenons, en cohérence avec les emprunts à l'ergonomie de l'activité que nous mobilisons dans le cadre de référence de cette recherche.

2.1. Les fondements théoriques de la méthode d'autoconfrontation

La perspective vygotskienne dans laquelle s'inscrit l'approche ergonomique de l'activité conduit à poser une question méthodologique fondamentale : « *à quelles conditions est-il possible de passer l'action au crible de la pensée, non seulement du chercheur, mais du sujet lui-même ?* » (Clot, 2008, p.179).

2.1.1. Transformer pour comprendre

Pour Vygotski (1925/1994), la conscience que le sujet a de ses actes peut être définie comme « *l'expérience vécue d'une expérience vécue* » (*ibid.*, p.42). Clot (2008) précise que cette définition de la conscience conduit Vygotski à affirmer que l'expérience n'est pas accessible de manière « directe » puisque l'action que le sujet exerce sur ce vécu l'affecte et le transforme. En conséquence, seule une « méthode indirecte » (Vygotski, 2003, cité par Clot, 2008, p.180) organisant le « redoublement » de l'expérience vécue permet d'accéder à la conscience : « *Le problème méthodologique qui se posait alors à lui était d'inventer un dispositif qui permettrait aux sujets de transformer l'expérience vécue afin d'étudier le transfert d'une activité dans l'autre* » (Clot, 2008, p.180).

De plus, le psychologue russe donne la primauté à la dimension sociale de la conscience et la définit comme « *contact social avec soi-même* » (Vygotski, 1925/1994, p.48). Il met ainsi en évidence l'importance de la dimension inter-psychologique dans l'accès à la conscience : « *Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi* » (*ibid.*, p.47). Le sujet, pour accéder à son activité, a donc besoin de se regarder avec les yeux d'un autre. Le chercheur quant à lui, pour accéder à l'activité du sujet, a besoin de lui permettre de se confronter à lui-même et donc d'organiser le « redoublement » de l'expérience vécue (Clot, 2008).

C'est dans cette perspective théorique qu'ont été élaborées différentes méthodes dites d'« autoconfrontation » : l'instruction au sosie, dans laquelle le professionnel se confronte à sa propre activité en instruisant un « sosie » qui doit se faire passer pour lui au travail, et l'autoconfrontation simple et croisée, dans laquelle le professionnel est confronté aux images animées de sa propre activité et de celle d'un pair. Ces « méthodes indirectes » organisent une situation interpersonnelle dans laquelle le dialogue extérieur (entre participants) favorise un dialogue intérieur (du sujet) et l'élaboration de sa propre expérience.

Dans une conceptualisation de l'activité qui ne la limite pas à « ce qui se fait » (l'activité réalisée), mais qui englobe un ensemble de possibilités non réalisées (le réel de l'activité), l'autoconfrontation est plus particulièrement considérée comme un moyen de redécouvrir l'activité passée en tant que « *possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non-réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant* » (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001,

p.24). Dans les discours produits en autoconfrontation simple et croisée, le réel de l'activité est présent « *sous forme de traces* » (Yvon, 2001, p.73). Il s'agit de traces indirectes et partielles issues de la transformation de l'activité première (pour nous l'activité didactique de l'enseignant en géographie) dans le cadre d'une activité seconde (l'activité langagière sur l'activité).

Ainsi, pour le chercheur, comme pour le sujet, les méthodes d'autoconfrontation répondent à la nécessité de « transformer pour comprendre » (Clot & Faïta, 2000). Faïta et Saujat (2010) soulignent, que l'autoconfrontation permet au chercheur de « comprendre » l'activité du professionnel, au sens où Bakhtine entend le terme comprendre, c'est-à-dire de la penser dans un contexte nouveau. De même, pour les praticiens l'autoconfrontation permet de « "*travailler" leur expérience* » (Faïta & Saujat, 2010, p.53) à travers une nouvelle activité : une « *activité sur l'activité* » (Faïta & Maggi, 2007, p.28).

2.1.2. Un espace-temps dialogique

Au-delà du dialogue entre participants, l'autoconfrontation constitue également un « espace-temps » différent (Clot & Faïta, 2000) dans lequel se déploie un « rapport dialogique » au sens où l'entend Bakhtine (Faïta & Saujat, 2010).

Charaudeau et Maingueneau (2002) précisent que la perspective du dialogisme ouverte par Bakhtine (1984), conduit à considérer que tout discours rencontre le discours d'autrui et que tout énoncé entretient des relations avec les énoncés produits antérieurement et avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires. Ainsi, le dialogue en autoconfrontation ne saurait être réduit au déroulement linéaire du discours et à l'enchaînement des répliques entre locuteurs. Il est considéré comme renvoyant à « *une pluralité de voix, bien au-delà de celles des acteurs* » (Clot & Faïta, 2000, p.21). Cette « plurivocité » concerne, en premier lieu, chaque locuteur qui dialogue avec les autres (dans un dialogue extérieur) en même temps qu'il dialogue avec lui-même (dans un dialogue intérieur)[1]. Simultanément, une pluralité d'autres voix sont convoquées dans le dialogue qui s'instaure en autoconfrontation : celle du « métier » ou du « genre professionnel », celles des multiples formes de prescription, etc. Clot & Faïta (2000) font l'hypothèse que dans l'autoconfrontation le dialogue « *se nourrit d'autres dialogues antérieurs et parallèles*

[1] Clot (2008) souligne que la question des relations entre le dialogue intérieur et le dialogue extérieur constitue une « *nœud de l'approche dialogique* » (*ibid.* p.205).

existant dans le groupe professionnel, dont il reprend et réélabore des thèmes, sur lesquels s'articulent de multiples enchaînements » (*ibid*., p.24).

Clot (2008) distingue ainsi dans l'autoconfrontation croisée : le « destinataire » immédiat qui participe physiquement au dialogue, le « sur-destinataire », participant invisible qui relève de l'histoire collective et le « sub-destinataire » du dialogue intérieur.

2.1.3. Un espace-temps de développement possible pour le praticien

L'enjeu de l'autoconfrontation n'est pas uniquement de permettre au praticien de commenter sa propre action ou d'expliciter la dimension « non visible » ou « cachée » de son activité pour permettre au chercheur de documenter ses analyses. Au-delà de cette fonction non négligeable, il s'agit également de permettre au sujet de « faire quelque chose » de son observation et pour le chercheur de « *s'intéresser non seulement à ce que disent les professionnels sur ce qu'ils font, mais aussi à ce qu'ils font de ce qu'ils disent (Bruner, 1991)* » (Félix & al., 2014, p.52). Il s'agit, par le truchement d'une méthode particulière, de mettre au travail l'activité première du sujet, de la mettre en mouvement à travers l'activité langagière (François, 1998).

En effet, par le « redoublement » de l'expérience vécue qu'elle instaure et par son caractère dialogique, la situation d'autoconfrontation constitue alors un « espace-temps » de développement de l'activité (Clot, 2008). Le dialogue (extérieur et intérieur) est considéré comme une « instance du développement » par laquelle l'activité première peut « *se retravailler, et donc se révéler* » (Clot & Faïta, 2000, p.24). Le dialogue avec soi-même et avec autrui permet la mise en mouvement de l'activité initiale en faisant émerger un ensemble de possibilités non réalisées : « *Il s'agit [donc] véritablement d'ouvrir un champ de possibilités nouvelles à l'entrecroisement d'activités elles-mêmes nouvelles, en l'occurrence dialogiques, dont le film du travail d'un sujet, soit la part perceptible ou observable de son activité initiale, constitue la référence* » (Faïta & Saujat, 2010, p.54).

L'activité *sur* l'activité qui se déploie en situation d'autoconfrontation permet ainsi au sujet de « voir autrement », au sens où l'entend Vygotski. Elle permet aussi au sujet de « comprendre », au sens où l'entend Bakhtine, c'est-à-dire de « *penser dans un contexte nouveau* » (Clot & Faïta, 2000, p.34). En cela, la situation d'autoconfrontation offre au sujet

la possibilité se situer « *une tête au-dessus de lui-même* » (Vygotski, 1933, cité par Rochex, 1997, p.135) et ouvre une zone de développement potentiel de l'activité (Clot, 1995).

2.2. La méthode d'autoconfrontation simple et croisée

La méthode d'autoconfrontation telle qu'elle est pratiquée en clinique de l'activité (Clot, 2008) et en ergonomie de l'activité enseignante (Faïta & Saujat, 2010) est structurée en étapes successives. Dans ces démarches d'intervention en milieu professionnel, les séquences filmées font l'objet d'un choix au sein d'un collectif de travail et les productions discursives produites en autoconfrontation simple et croisée font l'objet d'un montage et d'un « retour au milieu de travail ». Dans ce cadre d'ensemble, le processus d'autoconfrontation au sens strict s'organise en trois phases :

1) **La production et le visionnement des images de l'activité première** conduisant à la sélection d'une ou plusieurs séquences vidéo[1].
2) **L'autoconfrontation simple** dans laquelle le sujet est confronté aux images de sa propre activité et dialogue avec le chercheur.
3) **L'autoconfrontation croisée** dans laquelle des binômes de pairs sont confrontés alternativement aux images de l'activité de l'un et de l'autre et dialoguent entre eux et avec le chercheur.

Faïta (2007b) souligne que l'essentiel est de prendre en compte que ces différentes phases structurent un processus au cours duquel se superposent un ensemble de « rapports dialogiques », selon la perspective bakhtienne qui fonde cette approche de l'autoconfrontation.

Nous retenons en premier lieu que cette méthode d'autoconfrontation permet d'alimenter le « *dialogue entre le sujet et la tâche, via le rapport des autres à la même tâche* » (Saujat *in* Faïta & Maggi, 2007, p.38). Ces « autres » sont à la fois les différents destinataires présents dans les différentes phases d'autoconfrontation (le chercheur, puis le pair et le chercheur) et des destinataires absents (les pairs, tous ceux à qui l'activité première est adressée, etc.). Considérant que le « dialogue » entre le sujet et la tâche contribue à ouvrir une « zone de développement potentiel » (Clot, 1995) de l'activité du sujet, nous avons retenu cette

[1] Notons que dans la phase d'enregistrement et d'observation par le chercheur ainsi que dans l'observation que réalise le professionnel lors du visionnement du film, le sujet filmé ne vit pas strictement son activité ordinaire, mais se regarde déjà « avec les yeux d'un autre ».

approche de l'autoconfrontation pour approcher le développement potentiel de l'activité didactique des enseignants en géographie.

Entre l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée, les rapports dialogiques se transforment, ce qui rend particulièrement intéressant le recours aux deux phases d'autoconfrontation. En effet, Clot et Faïta (2000) notent que l'activité langagière est différemment adressée dans ces deux phases (elle est adressée au chercheur, en autoconfrontation simple, et au pair, en autoconfrontation croisée) ce qui « *donne un accès différent au réel de l'activité du sujet* » (*ibid.*, p.32). Dans la phase d'autoconfrontation croisée l'activité du sujet est également « réadressée » à un sur-destinataire (les pairs, le métier) ; elle donne ainsi accès à des dimensions collectives de l'activité. L'autoconfrontation croisée permet plus particulièrement de « faire parler » le métier, d'une part, parce que les règles d'action du genre y sont convoquées et, d'autre part, parce que des dimensions collectives de l'activité y sont débattues dans des moments de controverse professionnelle (Clot, 2008 ; Faïta & Maggi, 2007).

A partir d'une autoconfrontation croisée, Clot (2008) étudie « *le développement de la pensée dans la controverse professionnelle* » (*ibid.*, p.231). Pour cela, il analyse plus particulièrement les rapports entre « *objet du discours* » (ce dont parlent les interlocuteurs) et « *objet du débat* » (question qui fait débat dans le métier) (*ibid.*, p.238). Dans toute situation d'autoconfrontation se manifeste également des éléments du débat interne au sujet de l'ordre du « *débat de soi avec soi-même* » (Saujat & Faïta, 2010, p.50). Nous retenons pour notre projet de recherche que les moments de débat de soi avec soi-même ou de controverse professionnelle peuvent être particulièrement propices à l'approche du développement potentiel de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie.

Conclusion

Nous cherchons à mieux décrire et comprendre l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie et son actualisation dans les discours géographiques produits en situation d'interaction avec les élèves. Pour cela nous construisons un recueil de données qui combine la « méthode directe » de l'observation à la « méthode indirecte » de l'autoconfrontation simple et croisée. La première permet d'approcher l'activité didactique de l'enseignant dans sa dimension manifeste, principalement à travers le discours géographique

de l'enseignant tel qu'il se déploie en situation d'interaction avec les élèves. La seconde permet d'accéder à des traces du réel de l'activité didactique et de son développement dans une situation favorisant l'activité langagière des enseignants sur leur activité didactique en géographie. L'autoconfrontation croisée offre un espace discursif propice au dialogue des enseignants avec le métier et ouvre plus particulièrement la possibilité d'accéder à la dimension collective de l'activité didactique des enseignants.

L'observation et la méthode d'autoconfrontation telles que nous les abordons ont pour vocation de croiser le point de vue didactique du chercheur et le point de vue du sujet-enseignant. Elles permettent d'accéder au plus près de la réalité de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants du premier degré à des fins d'analyse didactique extrinsèque. En accordant une place importante à l'observation déployée par les praticiens et à leur « analyse intrinsèque » en autoconfrontation simple et croisée, nous entendons, non seulement « *accéder à la part conscientisable de l'activité des enseignants* » mais aussi leur permettre « *d'énoncer ce qui est légitime et valorisé dans leur milieu professionnel et de dire ce qui ne l'est pas* » (Goigoux, 2007, p.54).

A partir des fondements théoriques et méthodologiques développés dans ce chapitre, nous avons construit un dispositif et un corpus de recherche que nous présentons au chapitre suivant.

Chapitre 8 : La population d'étude et le corpus de données

Pour décrire et comprendre l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie, nous avons choisi de mettre en œuvre une démarche qualitative d'« étude de cas » qui permet d'étudier de manière approfondie l'activité didactique en géographie de plusieurs enseignants. Nous avons choisi de nous intéresser à une population d'étude constituée d'enseignants polyvalents dont les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire se démarquent – en partie – des caractéristiques des pratiques ordinaires mises en évidence par la recherche (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Nous avons également choisi d'étudier cette activité dans le cadre de l'empan temporel de l'« unité d'enseignement » en géographie.

Notre dispositif de recherche associe l'observation de l'activité réalisée de l'enseignant et des entretiens fondés sur la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée. Il conduit à la constitution d'un corpus de données composite. Nous y distinguons, d'une part, une première partie constituée de traces de l'activité didactique réalisée, telle qu'elle se manifeste en situation d'enseignement-apprentissage, et, d'autre part, une seconde partie, constituée de traces de l'activité langagière des praticiens *sur* leur activité didactique.

Ce chapitre présente les choix méthodologiques effectués pour conduire notre étude empirique et constituer notre corpus de données. Ce corpus est composé de deux parties : un ensemble de traces, audiovisuelles et textuelles, de l'activité didactique réalisée (première partie) et un ensemble de traces textuelles de l'activité sur l'activité didactique (seconde partie). Nous présentons d'abord la constitution de notre échantillon d'étude, puis les conditions du recueil de données et de constitution de la première partie du corpus et enfin, les conditions de recueil de données par entretien d'autoconfrontation simple et croisée ainsi que les modalités de constitution de la seconde partie du corpus.

1. Un « échantillon de convenance » de quatre enseignants

Le cadre méthodologique par observation et autoconfrontation que nous avons retenu conduit à la constitution d'un « échantillon de convenance » (Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani, 2005), composé d'enseignants volontaires acceptant le fort engagement personnel et professionnel qu'implique le fait d'être observé et filmé avec sa

classe durant plusieurs séances et de participer à des entretiens d'autoconfrontation. De plus, nous avons choisi de nous intéresser à des enseignants qui se démarquent – en partie – des caractéristiques dominantes des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie à la fin de l'école primaire. Ces deux contraintes ont induit un processus particulier de constitution de l'échantillon d'étude.

1.1. Le processus de constitution de l'échantillon d'étude

L'approche et le choix des enseignants constituant notre échantillon de convenance ont reposé sur un processus en deux étapes successives : la diffusion d'un questionnaire d'enquête préalable, puis l'observation d'une série de séances d'enseignement de la géographie auprès d'enseignants volontaires.

1.1.1. Un questionnaire d'enquête préalable

Un questionnaire préalable à l'enquête empirique nous a permis d'approcher un panel de professeurs des écoles enseignant effectivement la géographie au cycle 3 de l'école primaire et prêts à s'impliquer dans notre dispositif de recherche. Il avait également pour objectif d'identifier parmi les répondants ceux dont les conceptions de la géographie scolaire et les pratiques déclarées se démarquent des caractéristiques dominantes des pratiques ordinaires, plus particulièrement de la finalité de transmission d'un ensemble de savoirs factuels et des activités de description – localisation – nomination.

Ce questionnaire, volontairement assez succinct, a été construit autour de trois questions destinées à approcher trois aspects des conceptions de la discipline et des pratiques documentés par les acquis de la recherche.

- La première question ouverte avait pour objectif d'identifier un thème d'étude et des activités déclarés comme mis en œuvre dans le cadre d'une séquence de géographie :

  Un exemple de séquence d'enseignement en géographie : *Présentez en quelques lignes ou en quelques points* ***UNE*** *séquence d'enseignement que vous avez travaillée avec votre classe en géographie et qui vous semble particulièrement intéressante.* (Réponse libre)

- La deuxième question avait pour objectif d'approcher les finalités attribuées par les enseignants à l'enseignement de la géographie à la fin de l'école primaire :

A quoi sert la géographie au cycle 3 ? *Choisissez les* ***trois propositions*** *qui traduisent le mieux* ***pour vous*** *ce que la géographie doit permettre aux élèves de cycle 3 : 1) Acquérir des repères spatiaux, 2) Apprendre à lire des images et des cartes, 3) Apprendre à observer et décrire, 4) Apprendre à se documenter, 5) Connaître leur environnement proche, 6) Connaître la France, l'Europe et le monde, 7) Développer une démarche géographique, 8) Etre préparé à l'entrée au collège, 9) Réfléchir à des problèmes de société, 10) S'ouvrir sur le monde.*

- La troisième question avait pour objectif d'approcher les conceptions que les enseignants de cycle 3 ont du processus d'apprentissage en géographie :

  Comment les élèves apprennent-ils en géographie ? *Dans la liste suivante, quels sont les* ***trois mots*** *qui caractérisent le mieux* ***pour vous*** *la manière dont les élèves apprennent en géographie au cycle 3 ? 1) Discussion, 2) Exercice, 3) Hypothèse, 4) Interprétation, 5) Liens, 6) Mémorisation, 7) Observation, 8) Problème, 9) Production, 10) Sortie.*

Une rubrique finale était destinée à recueillir des renseignements complémentaires en vue de la constitution de l'échantillon et à identifier des enseignants volontaires pour s'impliquer plus avant dans un dispositif de recherche.

Le questionnaire a été mis en forme avec le logiciel d'enquête *LimeSurvey*[1]. Celui-ci permet de recourir à deux modes d'auto-administration du questionnaire : par une réponse en ligne ou bien à partir d'une version imprimée.

Nous avions pour projet de nous rendre dans différentes classes durant plusieurs semaines consécutives pour suivre une unité complète d'enseignement en géographie. Les critères de faisabilité de la recherche ont donc impliqué de diffuser le questionnaire dans une aire géographique n'excédant pas deux cent kilomètres de distance du lieu de résidence du chercheur. Ce questionnaire a alors été diffusé à des enseignants de quatre départements de Champagne-Ardenne et de Bourgogne.

Ce questionnaire était un préalable à une enquête de terrain impliquant d'obtenir l'accord des autorités académiques pour être présent dans des classes. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de solliciter l'autorisation des Directeurs Académiques des Services de l'Education Nationale (DASEN) avant de contacter par courrier électronique les enseignants de cycle 3 de leurs départements respectifs. Une fois cet accord obtenu, nous avons sollicité une dizaine d'Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) pour qu'ils adressent aux enseignants de cycle 3

[1] Logiciel d'enquête mis à disposition des enseignants et doctorants par l'Université de Reims Champagne-Ardenne.

de leur circonscription un message et le lien hypertexte vers le questionnaire d'enquête en ligne. Par ailleurs, nous avons sollicité dans le cadre d'un stage de formation continue douze enseignants complémentaires pour répondre au questionnaire imprimé.

Au total, ce sont dix-sept enseignants qui ont répondu au questionnaire dans sa totalité, dont neuf ayant accepté d'être sollicités pour un entretien de recherche. Parmi ces derniers, nous en avons retenu huit dont les réponses renvoyaient à des notions, des activités et des finalités relevant en partie du registre d'une formation intellectuelle critique des élèves en géographie.

Ensuite, une prise de contact individuelle avec ces huit enseignants avait pour but de solliciter leur accord pour être observés avec leur classe au cours d'une séance de géographie. Deux d'entre eux n'ont pas souhaité être observés dans leur pratique de classe en géographie. La seconde phase du processus de constitution de l'échantillon a donc reposé sur six observations de séances d'enseignement en géographie auprès de six enseignants de Champagne-Ardenne.

1.1.2. Une série d'observations de séances d'enseignement en géographie

Nous avons observé dans ces six classes une séance d'enseignement en géographie et le contenu des cahiers ou classeurs de géographie des élèves. Cette observation était structurée autour des trois questions directrices et des indicateurs suivants :

- ***1) La séance manifeste-t-elle une certaine appropriation de la matrice disciplinaire de la géographie par l'enseignant ?***

  Indicateurs retenus :

  - Les contenus d'enseignement ne sont pas uniquement factuels, mais se réfèrent à des concepts et des notions géographiques explicites (espace, territoire, paysage organisé, aménagement, etc.).
  - La mise en activité des élèves ne relève pas uniquement de la localisation-nomination et de la description mais favorise le développement de la compréhension des localisations spatiales (mises en relation, hypothèses, inférences).
  - Les supports didactiques (photographies de paysages ; cartes ; textes, schémas spatiaux, cartes de synthèse, images construites, etc.) ne sont pas utilisés

uniquement pour faire prélever une information ponctuelle mais dans des situations propices à la compréhension de réalités complexes et au développement d'une posture réflexive des élèves.

- ***2) La gestion des interactions au cours de la séance favorise-t-elle la construction de savoirs géographiques par tous les élèves ?***

  Indicateurs retenus :

  - Le dispositif de travail favorise la discussion et la confrontation entre élèves ; les adresses de l'enseignant favorisent l'activité cognitive de tous les élèves.
  - La séance favorise l'objectivation du savoir et l'institutionnalisation des savoirs.
  - L'enseignant aide les élèves à tisser des liens avec des séances et des objets d'étude antérieurs (en géographie).

- ***3) Les contenus des cahiers manifestent-ils une certaine appropriation par l'enseignant des spécificités disciplinaires de la géographie scolaire ?***

  Indicateurs retenus :

  - Des concepts et des notions géographiques sont présents de manière explicite.
  - Des éléments textuels et/ou graphiques explicitent des facteurs et/ou des logiques de localisation spatiale.
  - Des sources et documents géographiques sont mentionnés ou reproduits.

Ces questions et indicateurs ont donné lieu à la constitution d'une grille d'observation et à la rédaction d'une synthèse de chaque observation.

1.2. Quatre enseignants du cycle 3 de l'école primaire

A l'issue de ces observations préalables, nous avons retenu pour notre échantillon quatre enseignants dont la pratique d'enseignement de la géographie observée se démarquait, d'une manière ou d'une autre, des caractéristiques des pratiques ordinaires. En effet, les quatre séances observées reposaient sur des notions de géographie scolaire explicites et sur des interactions enseignants-élèves dans l'ensemble des phases de travail (collectives, individuelles ou en petits groupes d'élèves). Deux des quatre enseignants ont accordé lors de ces séances une place importante à la formulation d'hypothèses explicatives par les élèves à partir d'une lecture d'image paysagère, les deux autres ont accordé une place importante à l'explicitation de leurs réponses par les élèves dans la lecture de carte.

L'échantillon de convenance ainsi constitué pour mener notre enquête empirique est hétérogène en termes d'ancienneté d'exercice au cycle 3, de parcours de formation et de milieu d'exercice. Deux traits communs à ces quatre enseignants peuvent être soulignés. D'une part, aucun d'entre eux n'a suivi de cursus universitaire en géographie ou de formation professionnelle approfondie dans le domaine de la géographie. D'autre part, tous ont une certaine proximité avec les fonctions de maître-formateur du premier degré (deux sont titulaire du CAFIPEMF[1], l'une s'est préparée à cet examen professionnel et une autre exerce dans des écoles d'application comme « modulatrice[2] » depuis plusieurs années). Cette caractéristique a probablement joué un rôle dans leur engagement volontaire dans ce dispositif de recherche et dans le fait que leurs pratiques se démarquent en partie des caractéristiques dominantes des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie.

Le tableau 1 présente de manière synthétique un ensemble de caractéristiques de notre échantillon d'étude. Cette présentation et celle qui suit sont organisées par ordre alphabétique des prénoms pseudonymes qui leur ont été attribués afin de respecter leur anonymat.

[1] Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)
[2] Un « modulateur » prend en charge la classe d'un maître-formateur (PEMF) lorsque celui-ci est déchargé d'enseignement pour exercer ses missions de formateur.

	Classe observée (type de poste)	Ecole (milieu d'exercice)	Ancienneté dans la fonction (ancienneté au cycle 3)	Institution de formation initiale (année de stage)	Diplôme universitaire
Claire	CE2-CM1 (titulaire)	Ecole de M. (regroupement pédagogique en milieu rural)	7 ans (6 ans au C3)	IUFM de Reims (2006-2007)	Licence AES
Jacques	CE2-CM1-CM2 (titulaire)	Ecole de C. (regroupement pédagogique en milieu rural)	24 ans (23 ans au C3)	Ecole Normale de Chaumont (1988-1989)	DEUG d'AES (titulaire du CAFIPEMF)
Katia	CM1 section internationale (titulaire – PEMF)	Ecole J. (école d'application en milieu urbain)	7 ans (6 ans au C3)	IUFM de Reims (2005-2006)	Licence d'Allemand (titulaire du CAFIPEMF option langue vivante)
Véronique	CM2 (exerce dans cette classe le jeudi)	Ecole R. (école d'application en REP en milieu urbain)	9 ans (8 ans avec des classes de C3)	IUFM de Reims (2004-2005)	Maîtrise de biologie et géologie

Tableau 1: Présentation de l'échantillon d'étude

Nous présentons plus précisément chacun des enseignants ainsi que leurs contextes d'exercice à partir d'informations recueillies à l'issue de l'entretien d'autoconfrontation simple (la trame de la fiche de renseignements est reproduite en annexe A1).

Claire, enseignante de CE2-CM1 en école rurale

Claire est titulaire à temps plein d'une classe de CE2-CM1 dans une école de milieu rural regroupant des élèves résidant dans trois villages.

Titulaire d'une licence Administration Economique et Sociale (AES), elle a suivi sa formation professionnelle initiale à l'IUFM de Reims en 2006-2007. Depuis sa titularisation elle a toujours exercé en milieu rural dans des classes de cycle 3 à plusieurs niveaux. Elle se dit peu à l'aise avec l'enseignement de la géographie, mais désireuse de s'investir dans l'enseignement de cette discipline, en particulier en relation avec son projet annuel lié à une classe d'environnement sur le littoral breton qui a eu lieu en début d'année scolaire.

L'enseignante souligne la forte hétérogénéité de la classe observée, à la fois sur le plan des « niveaux scolaires » des élèves et de leurs « pratiques sociales ». Celles-ci sont, de son point de vue, fortement différenciées entre des familles qualifiées de « périurbaines » (résidant dans le village de l'école) et celles qu'elle qualifie de « rurales » (résidant dans deux autres villages du regroupement pédagogique).

Jacques, enseignant de CE2-CM1-CM2 en école rurale

Jacques est titulaire à temps plein d'une classe de cycle 3 dans une école élémentaire rurale à deux classes qui regroupe des élèves de trois villages. Lors de l'année scolaire au cours de laquelle notre enquête empirique a été menée, les élèves de CE2 appartenaient à la classe de CP-CE1-CE2 et intégraient la classe de CM1-CM2 en décloisonnement tous les après-midi.

Titulaire d'une DEUG AES, il a suivi sa formation professionnelle initiale en Ecole Normale en 1988-1989. Notons que lors du recueil d'informations, cet enseignant a évoqué le fait d'avoir eu Micheline Roumégous comme professeur d'Ecole Normale en géographie. Depuis sa titularisation, il a toujours exercé en milieu rural dans des classes du CE2 au CM2. Titulaire du CAFIPEMF depuis 1998, il a fait fonction de maître formateur pendant une dizaine d'années. Il précise avoir participé à de nombreux stages de formation continue du premier degré dans des domaines variés (français, mathématiques, instruction civique et morale, sciences, culture humaniste, anglais et informatique). Il souligne également mettre en place tous les deux ans une classe d'environnement, alternativement dans une structure d'accueil proche et dans une structure d'accueil de Haute-Savoie.

L'enseignant considère que les élèves de sa classe ne présentent pas de difficulté scolaire particulière et bénéficient d'un milieu social sans problème ; il précise que les familles de ses élèves travaillent et sont bien insérées socialement.

Katia, enseignante de CM1 en école urbaine de centre-ville

Katia est titulaire d'un poste de professeur des écoles maître-formateur (PEMF) dans une classe de CM1 (section internationale Allemand) dans une école de centre-ville de seize classes.

Titulaire d'une licence d'Allemand, elle a suivi sa formation professionnelle initiale à l'IUFM de Reims en 2005-2006. Depuis sa titularisation elle a exercé une année en classe d'intégration scolaire (CLIS) puis dans des classes de CM1 ou CM2 de milieu urbain. Elle est titulaire du CAFIPEMF avec option en langue vivante depuis deux années au moment de la conduite de notre enquête empirique.

L'enseignante considère que la classe observée est peu hétérogène et que les élèves manifestent beaucoup de curiosité, tout particulièrement en géographie.

Cette enseignante, maîtresse formatrice, a été nommée sur un poste de conseillère pédagogique chargée du développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) à la rentrée scolaire suivante.

Véronique, enseignante en temps partagé dans une école urbaine de REP

Véronique occupe un poste de modulatrice dans une école d'application dans laquelle elle a en responsabilité la classe du directeur et celle d'un PEMF lors de leur décharge de service. Elle exerce tous les jeudis dans la classe de CM2 observée. L'école est située en milieu urbain et appartient à un Réseau d'Education Prioritaire (REP), en Réseau de Réussite Scolaire (RRS) au moment de notre enquête.

Titulaire d'une maîtrise de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), elle a suivi sa formation professionnelle initiale à l'IUFM de Reims en 2004-2005. Depuis sa titularisation, elle a occupé une année un poste de cycle 3 à temps plein, puis des postes fractionnés en écoles d'application en milieu urbain. Dans ce cadre, elle exerce dans des classes de différents cycles et n'a pas toujours en charge l'enseignement de la géographie. Au moment de notre

enquête empirique, elle souligne qu'elle enseigne la géographie au cycle 3 pour la quatrième année de sa carrière et qu'elle se sent plus à l'aise pour enseigner les sciences.

L'enseignante considère que ce CM2 ne présente pas de difficulté particulière de gestion de classe, mais une forte hétérogénéité quant aux résultats scolaires. Elle précise que ce qui lui pose le plus problème ce sont les écarts entre ce que les élèves semblent avoir compris à l'oral et les difficultés importantes qu'elle constate lors des évaluations écrites en géographie.

2. Des « unités d'enseignement » à un corpus de « discours géographiques »

Le premier volet de notre dispositif de recherche vise à produire un ensemble de données permettant d'accéder à l'action didactique de l'enseignant en géographie que nous entendons comme la part manifeste de son activité didactique réalisée. Ainsi, les données collectées en classe sont premières dans notre démarche de recherche et constituent la première partie du corpus de données, la plus proche possible de l'action didactique de l'enseignant déployée en situation.

Dans notre démarche de recherche cette première partie du corpus est composée d'un volet audiovisuel et d'un volet textuel. Il convient de la situer explicitement comme un ensemble de données construit à des fins de recherche et d'en préciser les conditions de production.

2.1. Quatre unités d'enseignement de géographie observées et filmées

Le recueil de données que nous avons réalisé *in situ* avait pour objectif de saisir l'action didactique des enseignants en géographie dans un cadre temporel plus large que celui d'une séance d'enseignement isolée. Nous précisons quels choix méthodologiques ont sous-tendu cette phase du recueil de données.

2.1.1. Une demande ouverte pour observer l'action didactique de l'enseignant

Afin d'accéder à l'action didactique des enseignants au plus près de ce qu'elle peut être en dehors de la présence du chercheur, nous avons choisi de formuler une demande ouverte.

Celle-ci laissait à chaque enseignant la possibilité d'y répondre selon ses propres conceptions, choix et habitudes de travail.

Pour la phase d'observation directe et d'enregistrement vidéonumérique de l'enquête, nous avons demandé aux enseignants de « *suivre un ensemble de séances de géographie constituant un tout* ». Cette demande avait pour objectif d'accéder à un ensemble de séances[1] présentant une unité du point de vue de l'enseignant. Cet ensemble de séances pouvait constituer, dans le vocabulaire professionnel des enseignants, une « séquence d'enseignement » ou une partie d'un « projet ». Dans la suite du texte, nous qualifierons d'« unité d'enseignement » l'ensemble de séances de géographie que les enseignants nous ont proposé de suivre.

Par ailleurs, l'observation et l'enregistrement des séances ont pu être complétés par un ensemble d'autres traces de l'activité des enseignants. Nous n'avons pas imposé aux enseignants de nous fournir de documents écrits (fiches de préparation, ressources documentaires mobilisées, etc.). Nous avons uniquement recueilli des ressources ou les documents que les enseignants ont choisi de nous communiquer ou de nous faire observer.

Il convient de souligner que dans le cadre du dispositif de recherche l'activité des enseignants, adressée au chercheur, est probablement orientée en partie par des attentes que les professionnels attribuent au chercheur. On peut supposer, par exemple, que ce caractère adressé de l'activité enseignante a une influence sur la délimitation d'un « ensemble de séances de géographie constituant un tout », sur des choix de situations d'enseignement - apprentissage ou bien sur certaines formes de questionnement, etc. Il est donc important de prendre en compte que le dispositif de recherche nous a permis d'observer des unités d'enseignement de géographie qui sont « données à voir » au chercheur.

2.1.2. Les conditions du recueil de données dans les classes

Les conditions de l'observation directe et de l'enregistrement des unités d'enseignement sont liées à un ensemble de contraintes qui s'imposent au chercheur et de choix que celui-ci réalise en fonction des objectifs de la recherche.

[1] Dans l'organisation du temps scolaire à la fin de l'école élémentaire, une séance d'enseignement constitue un temps d'enseignement dédié à une discipline scolaire. Ce temps délimité et placé par l'enseignant à l'emploi du temps de la semaine ou de la journée de classe peut être plus ou moins long et plus ou moins mobile, selon les contraintes d'organisation du temps scolaire qui sont très variables dans le premier degré.

En premier lieu, le contexte temporel de production de cette partie du corpus doit être situé. Les quatre unités d'enseignement ont été suivies en fin d'année scolaire (fin mai et début juin 2013). Cette position est importante à souligner du fait qu'elle peut induire, par exemple, des références à des activités ou à des apprentissages antérieurs, en géographie ou dans d'autres domaines. Concernant l'organisation temporelle des séances suivies, la présence dans la classe du chercheur s'est adaptée aux contraintes d'emploi du temps des classes, aux modes d'organisation habituels des enseignants ou bien à leur choix personnel d'adaptation de l'emploi du temps en relation avec la venue du chercheur.

Les exigences déontologiques qui régissent ces formes de recueil de données ont un impact sur la production du corpus. En effet, dans chaque classe une ou deux familles ont refusé que leur enfant soit filmé, soit en début d'année scolaire dans le cadre d'une demande d'autorisation annuelle établie par l'enseignant, soit à l'occasion de notre recueil de données dans le cadre d'une demande spécifique établie par le chercheur et communiquée par l'enseignant (annexe A2). Nous avons donc pris en compte, dans les choix de cadrage et de prise de vue, la contrainte de ne pas filmer ces élèves de face ou de près.

L'observation directe et la production des enregistrements vidéonumériques des séances ont reposé sur deux préoccupations méthodologiques centrales. D'une part, en tant que processus sélectifs, elles étaient destinées à permettre l'analyse de l'activité didactique réalisée de l'enseignant en en saisissant un ensemble de manifestations (verbales et non verbales). D'autre part, nous avons cherché à limiter la « contamination » liée à la présence du chercheur et de la caméra (Van der Maren, 2004). Ces deux préoccupations ont induit de privilégier une position d'observateur discret et la réalisation, depuis le fond de la classe, de plans larges, centrés sur l'enseignant. De manière plus ponctuelle, des déplacements du chercheur-opérateur ont été nécessaires pour suivre l'enseignant dans sa présence auprès des élèves lors de temps de travail individuel ou en petits groupes d'élèves. Il convient, toutefois, de ne pas occulter l'impact de la présence du chercheur dont témoignent, par exemple, des questions posées par les élèves sur l'enregistrement ou bien des propos des enseignants sur la présence du chercheur.

Un ensemble de conditions techniques de production des enregistrements vidéonumériques doivent également être soulignées pour caractériser le corpus étudié ensuite. Les films ont été produits à partir d'un caméscope numérique unique doté d'un micro intégré. Les limites du champ de prise de vue unique induisent un accès privilégié aux productions verbales de l'enseignant et des élèves et une difficile prise en compte des comportements et

actions de l'ensemble des élèves qui constituent pourtant une composante de la situation dans laquelle s'inscrit l'activité de l'enseignant. L'absence d'équipement complémentaire de prise de son (micro-cravate, micro …) induit parfois une assez faible qualité de captation et des difficultés de compréhension des propos des élèves. Le matériel unique impose aussi une captation partielle de la situation et des interactions langagières lorsque l'enseignant se déplace auprès des élèves.

2.1.3. Présentation des unités d'enseignement observées et filmées

Le libre choix laissé aux enseignants conduit à un corpus d'unités d'enseignement très hétérogène en termes d'objets d'études, de types de situations d'apprentissage mises en place et d'organisation temporelle. Nous proposons une présentation synthétique des quatre unités d'enseignement telles qu'elles ont été observées et filmées, en relation avec le(s) objet(s) d'étude, tels que les ont énoncés les enseignants, les éléments de contextualisation dont ils nous ont fait part préalablement, ainsi que la distribution et la durée des séances observées et filmées.

Claire nous a proposé de suivre dans sa classe de CE2-CM1 une unité d'enseignement intitulée sur sa fiche de préparation « *Les Français dans le contexte européen. La répartition de la population sur le territoire national et en Europe* ». Lors de nos échanges préalables, elle la qualifie de « séquence » et précise qu'elle correspond au thème à aborder au cours de cette période scolaire dans la progression de cycle établie par les enseignants de l'école. Durant trois semaines et à l'occasion de la présence du chercheur, l'enseignante a placé une séance de géographie le jeudi en fin d'après-midi (au lieu du début d'après-midi prévu pour l'histoire-géographie à l'emploi du temps habituel de la classe).

« *Les Français dans le contexte européen. La répartition de la population sur le territoire national et en Europe* » (CE2-CM1)		
	Date	Durée de la séance filmée
Séance 1	Jeudi 23 mai 2013	49 minutes
Séance 2	Jeudi 30 mai 2013	59 minutes
Séance 3	Jeudi 6 juin 2013	60 minutes
Durée totale de l'unité d'enseignement filmée		2 heures et 48 minutes

Jacques nous a proposé de suivre avec les élèves de CE2-CM1-CM2 un ensemble de séances dont il indique lors de nos échanges préalables qu'elles portent sur « la vallée ». Ces séances s'inscrivent dans un « projet » fondé sur une « classe d'environnement » d'une semaine qui s'est déroulée au mois d'avril au bord d'un lac de retenue. A l'issue de l'unité d'enseignement suivie, le titre de la « leçon » copiée par les élèves est formulé en ces termes : « *Les vallées, versants, cours d'eau* ». Selon une habitude liée aux projets pédagogiques en cours, l'enseignant a choisi de mener une séance en deux temps séparés par la récréation au cours d'un même après-midi et la deuxième séance lors de la journée de classe suivante (après un lundi férié).

« *Les vallées, versants, cours d'eau* » (CE2-CM1-CM2)		
	Date	Durée de la séance filmée
Séance 1	Vendredi 17 mai 2013	1 heure et 45 minutes
Séance 2	Mardi 21 mai 2013	1 heure et 24 minutes
Durée totale de l'unité d'enseignement filmée		3 heures et 9 minutes

Katia nous a proposé de suivre avec sa classe de CM1 de section internationale Allemand un ensemble de séances qui font suite à un séjour linguistique d'une semaine à Fribourg-en-Brisgau (*Freiburg im Breisgau*) dans le land de Bade-Wurtemberg. Lors de nos échanges préalables, l'enseignante précise que, de son point de vue, ces séances sont unies par leur inscription dans le projet d'école centré sur l'éducation au développement durable et par le fait de travailler sur des « exemples concrets » (Freiburg et l'aéroport de Vatry). Cette unité d'enseignement s'organise en deux parties, de deux séances chacune, intitulées de la manière suivante dans les cahiers des élèves : « *Freiburg, ville verte* » et « *Produire en France. Etude d'un espace : l'aéroport de Vatry dans la Marne* ». Les quatre séances suivies ont correspondu à leur place habituelle dans l'emploi du temps de la classe (une heure le lundi en début d'après-midi) ; le début de la deuxième séance a été retardé par un regroupement de toutes les classes de l'école en début d'après-midi.

« *Freiburg, ville verte* » et « *Produire en France. Etude d'un espace : l'aéroport de Vatry dans la Marne* » (CM1)		
	Date	Durée de la séance filmée
Séance 1	Lundi 27 mai 2013	60 minutes
Séance 2	Lundi 3 juin 2013	32 minutes
Séance 3	Lundi 10 juin 2013	55 minutes
Séance 4	Lundi 17 juin 2013	55 minutes
Durée totale de l'unité d'enseignement filmée		3 heures et 22 minutes

Véronique nous a proposé de suivre avec la classe de CM2 dont elle est responsable un jour par semaine une unité d'enseignement qu'elle qualifie de « séquence » dans nos échanges préalables et qui correspond au thème « *Produire en France* » prévu à ce moment de l'année dans la progression de cycle établie par les enseignants de l'école. Cette unité d'enseignement s'organise en deux parties de deux séances chacune qui au cours de l'unité d'enseignement sont intitulées de la manière suivante dans les cahiers des élèves : « *Les différentes activités humaines* » et « *La zone industrialo-portuaire du Havre* ». Les quatre séances suivies ont correspondu à leur place habituelle dans l'emploi du temps de la classe (deuxième partie de matinée du jeudi).

« *Produire en France* » : « *Les différentes activités humaines* » et « *La zone industrialo-portuaire du Havre* » (CM2)		
	Date	Durée de la séance filmée
Séance 1	Jeudi 16 mai 2013	1 heure et 17 minutes
Séance 2	Jeudi 23 mai	1 heure et 18 minutes
Séance 3	Jeudi 30 mai 2013	1 heure et 16 minutes
Séance 4	Jeudi 6 juin 2013	1 heure et 19 minutes
Durée totale de l'unité d'enseignement filmée		5 heures et 16 minutes

Les films réalisés ont fait l'objet d'un montage vidéonumérique élémentaire destiné à reconstituer les différentes séances de géographie observées. Le corpus audiovisuel ainsi constitué est composé de quatorze heures et vingt-huit minutes d'enregistrement, correspondant à un total de quatorze séances d'enseignement de géographie.

Enseignant	Classe	Titre de l'unité d'enseignement (UE)	Nombre de séances	Durée totale de l'UE
Claire	CE2-CM1	*La répartition de la population…*	3	2h48
Jacques	CE2-CM1-CM2	*Les vallées, versants, cours d'eau*	2	3h09
Katia	CM1	*Freiburg, ville verte* et *l'aéroport de Vatry*	4	3h22
Véronique	CM2	*Produire en France*	4	5h16
		Total	**14**	**14h48**

Tableau 2 : Le corpus audiovisuel

Les traces ainsi produites par le chercheur constituent un corpus audiovisuel qui fera l'objet d'une analyse didactique sur la base d'une observation différée présentée au chapitre suivant. A partir de ce corpus audiovisuel nous avons sélectionné un ensemble d'épisodes porteurs du discours géographique des enseignants destinés à constituer un corpus textuel.

2.2. La constitution d'un corpus de « discours géographiques » produits en classe

Notre objet et nos questions de recherche nous conduisent à sélectionner dans l'ensemble des séquences d'enseignement filmées des épisodes au cours desquels l'activité didactique de l'enseignant se manifeste dans ses discours géographiques en interaction avec ceux des élèves. Nous avons défini au chapitre 4 un discours géographique comme une mise en ordre spatiale du monde (Thémines, 2006a). Celle-ci a pour objet l'espace terrestre et met en relation des représentations mentales et des représentations objectales de l'espace (Lévy & Lussault, 2013). C'est à partir de cette définition que nous avons sélectionné dans l'ensemble des séances filmées des épisodes porteurs du discours géographique des enseignants.

2.2.1. Une sélection d'épisodes porteurs des discours géographiques produits en classe

Rappelons que nous considérons « l'épisode » comme le niveau « méso » de notre approche de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants de l'école primaire. Nous l'abordons comme une unité intermédiaire caractérisée par une cohérence sémantique et pragmatique.

Nous avons opéré une sélection d'épisodes porteurs du discours géographique de l'enseignant en privilégiant des moments de l'interaction longue qui ne soient pas redondants les uns avec les autres et qui se démarquent des caractéristiques connues des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie. Cette sélection repose sur deux critères complémentaires qui renvoient d'une part au caractère géographique du discours sélectionné et d'autre part à notre volonté d'étudier un discours géographique d'enseignant qui se démarque des seules opérations de « description-nomination-localisation » (Audigier, 1999b) :

1) un critère relatif au **caractère géographique du discours** : les énoncés produits ont un objet du discours référé ou référable à « l'espace terrestre » (de manière plus ou moins explicite).

2) un critère relatif à **la densité du discours géographique de l'enseignant** : la (les) opérations(s) de connaissance géographique suscitées ou mises en œuvre par l'enseignant se démarquent des seules opérations de localisation-nomination.

Ces critères conduisent à ne retenir ni les éléments de discours relevant de la gestion du temps, du matériel ou des comportements des élèves, ni les moments au cours desquels la tâche scolaire ne suscite pas d'interaction langagière entre l'enseignant et les élèves au sujet de l'espace terrestre, ni les moments au cours desquels les opérations de localisation-nomination sont réitérées.

2.2.2. La transcription des épisodes sélectionnés

Le travail de transcription a pour vocation de transformer les données vidéonumériques en un texte analysable selon le grain fin de l'analyse du discours. Les épisodes porteurs de discours géographique sélectionnés ont fait l'objet d'une transcription des énoncés des

enseignants et des élèves, qu'ils soient oraux ou écrits (par exemple, les écrits et représentations graphiques notés au tableau). Les textes produits rendent compte principalement du matériau verbal recueilli en classe, mais aussi d'un ensemble de dimensions non verbales de la communication qui font partie des modalités de représentation de l'espace (par exemple, certains gestes corporels, les représentations graphiques lues ou produites).

Pour produire ce corpus de discours géographiques, nous avons établi un ensemble de règles de transcription formalisées en une charte de transcription qui répond aux objectifs de notre recherche en didactique de la géographie. Nous présentons quatre caractéristiques importantes de cette charte de transcription :

- Les énoncés verbaux de l'enseignant sont transcrits intégralement et accompagnés d'informations entre crochets concernant la part mimogestuelle de la communication, les outils utilisés, la position dans la classe et les déplacements.
- Les interventions des élèves sont transcrites intégralement avec le même type d'informations complémentaires utiles à la traduction de leur discours mais sans identifier individuellement les locuteurs. Lorsque des propos d'élève(s) sont peu audibles l'énoncé est mentionné par un nombre de croix (X) figurant la durée plus ou moins importante de l'énoncé. Les interventions des élèves sont identifiées comme individuelles (« élève », au singulier) ou collectives (« élèves », au pluriel) ; la distinction des individus est réalisée pour les épisodes d'intervention de l'enseignant auprès d'un petit groupe d'élèves lorsque ceux-ci ont pu être identifiés (« élève A », « élève B ») ou lorsque la compréhension des énoncés le nécessite (« élève * », « élève ** »).
- Le texte produit tend à rendre compte du flux des énoncés oraux par un usage spécifique de la ponctuation : la virgule marque les successions et enchaînements rapides, le point-virgule une courte pause et le point une pause plus longue.
- Les nettes accentuations de mots sont mises en évidence par l'utilisation des caractères gras et les superpositions d'interventions sont mises en évidence par l'utilisation des caractères soulignés dans les deux énoncés concernés.

La production du corpus textuel issu de la transcription des épisodes porteurs du discours géographique de l'enseignant en interaction avec celui des élèves représente environ 100 heures de transcription. La composition de ce corpus est présentée dans le tableau 3.

Titre de l'unité d'enseignement	Nombre d'épisodes sélectionnés	Durée totale des épisodes transcrits	% de la durée totales des UE	Nombre de pages de transcription
La répartition de la population en France et en Europe	7	47 minutes	28	19
Les vallées, versants, cours d'eau	7	75 minutes	39	29
Freiburg, ville verte et *L'aéroport de Vatry*	7	64 minutes	32	26
Produire en France	6	87 minutes	31	28
Total	**27**	**273**	**31,4**	**102**

Tableau 3 : Le corpus d'épisodes porteurs de discours géographique

3. Les entretiens d'autoconfrontation et la seconde partie du corpus de recherche

Afin d'accéder à des traces du réel de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie, ainsi qu'à développement potentiel, nous avons choisi une modalité d'entretien qui vise à mettre cette activité première au travail par le truchement d'une activité langagière seconde. Nous abordons ainsi l'autoconfrontation comme une « méthode indirecte » qui organise le « redoublement » de l'expérience vécue (Clot, 2008) et qui fonde les entretiens de recherche que nous avons construits. Nous les qualifions d'« entretiens d'autoconfrontation » afin de souligner à la fois la place centrale accordée au processus d'autoconfrontation et leur fonction dans le dispositif de recherche.

3.1. Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée

Parmi les chercheurs en didactique qui recourent aux autoconfrontations, certains accordent la primauté à l'analyse intrinsèque en invitant l'enseignant à interrompre le visionnage du film lorsqu'ils le souhaitent (Goigoux, 2002). D'autres structurent les entretiens

d'autoconfrontation à partir de l'analyse extrinsèque conduite par le chercheur, d'un point de vue didactique (Amade-Escot, 2014 ; Philippot, 2015). Dans la perspective didactique de notre recherche, nous avons construit les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée à partir d'une analyse extrinsèque des séquences filmées afin de favoriser le déploiement d'une activité langagière des enseignants sur la composante didactique de leur activité et plus particulièrement sur un ensemble d'extraits choisis pour répondre à nos questions de recherche. Cependant, nous avons construit ces entretiens, non seulement comme des situations permettant d'accéder au point de vue intrinsèque et au sens que les enseignants attribuent à leur action, mais aussi comme un moyen de transformer l'activité première du sujet pour comprendre les ressorts et le développement possible de son activité didactique.

3.1.1. La construction des entretiens d'autoconfrontation

Dans les deux types d'entretien, une première question ouverte était destinée à recueillir le point de vue du sujet sur l'ensemble de l'unité d'enseignement observée et filmée. Pour les entretiens d'autoconfrontation simple nous avons invité les enseignants à parler des aspects positifs de l'unité d'enseignement et des questions ou difficultés qui ont pu être les leurs aux cours de ces séances. Pour débuter les entretiens d'autoconfrontation croisée, nous avons choisi d'inviter les enseignants à présenter à leur pair l'unité d'enseignement concernée.

L'autoconfrontation aux images vidéonumériques a ensuite été structurée par un ensemble d'extraits sélectionnés par le chercheur. Ce choix devait permettre d'interroger le savoir disciplinaire et didactique des enseignants du premier degré en géographie et leur gestion de la temporalité de l'apprentissage dans cette discipline. Nous avons également porté notre attention sur des traits communs de l'action que les enseignants ont choisi de donner à voir au chercheur. Ces deux critères de sélection et la nécessité de collecter un matériau permettant des comparaisons entre individus ont conduit à la construction d'entretiens selon une trame commune aux autoconfrontations simples et aux autoconfrontations croisées.

Les entretiens d'autoconfrontation simple ont été construits pour favoriser le dialogue entre le praticien et le chercheur sur un ensemble d'extraits étroitement liés à un savoir géographique en jeu dans l'unité d'enseignement. Certains extraits ont été choisi parce qu'ils mettaient en jeu simultanément un savoir géographique et un geste professionnel partagé par plusieurs des enseignants dans les séances observées (geste de tissage, geste du rappel, geste

d'institutionnalisation). Ainsi, chacun des quatre entretiens reposait sur cinq extraits de films relevant de la typologie suivante :

- un extrait centré sur une notion géographique,
- un extrait dans lequel l'enseignant suscite la réflexion des élèves sur des facteurs d'explication ou sur des effets géographiques,
- un extrait de « tissage » avec un vécu scolaire collectif ou personnel des élèves en géographie,
- un extrait de « rappel » entre deux séances faisant suite à une coupure du temps scolaire.
- un extrait en relation avec l'institutionnalisation du savoir en géographie.

Les entretiens d'autoconfrontation croisée ont été construits pour favoriser le dialogue entre deux enseignants sur les dimensions collectives du métier et pour faire émerger des « objets de débat » (Clot, 2008) qui font débat dans le métier. Pour cela nous avons privilégié des extraits du corpus audio-visuel représentatifs des différences de manière d'agir entre les deux praticiens. Dans cette perspective, les deux entretiens d'autoconfrontation croisée comportaient pour chacun des participants un extrait de film relevant de la typologie suivante :

- les premières minutes de l'unité d'enseignement observée,
- un extrait relatif à l'introduction d'un « outil de la discipline » (la carte et l'image), en relation avec un savoir géographique en jeu dans l'unité d'enseignement,
- un extrait relatif à l'intervention de l'enseignant auprès d'un petit groupe d'élèves, en relation avec un savoir géographique en jeu dans l'unité d'enseignement,
- un extrait relatif au travail collectif consécutif au travail en petit groupes d'élèves, en relation avec un savoir géographique en jeu dans l'unité d'enseignement.

Pour le dernier temps des entretiens d'autoconfrontation croisée, nous avons choisi de reprendre les mêmes extraits de réflexion des élèves que ceux sélectionnés pour les autoconfrontations simples afin de favoriser une nouvelle analyse liée au changement de destinataire et à la mise au travail de la dimension collective de l'activité. Lors des entretiens les épisodes sélectionnés ont été visionnés dans l'ordre chronologique de l'unité d'enseignement et sans expliciter les choix du chercheur. Dans la construction des entretiens d'autoconfrontation croisée, nous avons choisi de favoriser le changement de posture des

locuteurs alternativement placés dans la posture du praticien en activité sur sa propre activité et dans celle du « témoin critique » en activité sur l'activité du pair (Faïta & Saujat, 2010).

3.1.2. L'organisation des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée

Pour l'organisation des autoconfrontations simples, la date d'entretien a été fixée avec chaque enseignant, dès que possible après la fin de l'unité d'enseignement suivie. Le choix du lieu a été laissé à l'enseignant : dans son école ou bien dans l'un des centres de formation de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) de l'académie de Reims.

	Date	**Lieu**	**Durée**
Entretien d'autoconfrontation simple avec Claire	10 juin 2013	Centre de l'ESPE	1h04
Entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques	11 juin 2013	Ecole de l'enseignant	1h34
Entretien d'autoconfrontation simple avec Katia	18 juin 2013	Ecole de l'enseignant	1h45
Entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique	28 juin 2013	Centre de l'ESPE	2h05

Tableau 4 : L'organisation des entretiens d'autoconfrontation simple

Pour les entretiens d'autoconfrontation croisée, la rencontre entre deux enseignants de notre échantillon nécessitant des déplacements importants, nous avons fait le choix de solliciter l'autorisation de leurs IEN respectifs et si possible un remplacement des enseignants afin que ces entretiens aient lieu sur leur temps de travail. Les trois IEN concernés ont répondu favorablement à cette demande, mais l'ensemble du processus a nécessité un temps relativement long et a imposé de placer ces entretiens à la fin du premier trimestre de l'année scolaire suivante (tableau 5).

	Date	Lieu	Durée
Entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques	16 décembre 2013	Centre de l'ESPE	2h20
Entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique	19 décembre 2013	Centre de l'ESPE	2h28

Tableau 5 : L'organisation des entretiens d'autoconfrontation croisée

Notons que quelques ajustements concernant le visionnement des épisodes sélectionnés ont été imposés par la contrainte de disponibilité en temps des enseignants. Plusieurs extraits ont été visionnés partiellement, et lors du second entretien d'autoconfrontation croisée, la disponibilité en temps de l'une des enseignantes n'a pas permis de visionner le deuxième extrait dans lequel la réflexion des élèves est suscitée.

3.2. La constitution de la seconde partie du corpus

Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ont fait l'objet d'un enregistrement audionumérique. Cette condition technique induit que les traces de l'activité langagière des enseignants ainsi produites ne prennent pas en compte la part non verbale de la communication. Certains phénomènes prosodiques (Charaudeau & Maingueneau, 2002) ont en revanche été pris en compte dans la transcription : intonation, accentuation remarquable de certains mots, rythme des enchaînements, pause longue, rire, tour de parole sous forme de vocalisation, etc.

Pour la constitution de notre corpus de traces de l'activité des enseignants sur leur activité didactique, nous avons établi une charte de transcription qui présente quatre caractéristiques principales :

- Le texte produit tend à rendre compte du flux des énoncés oraux par l'usage de la ponctuation (la virgule marque les successions et enchaînements rapides, le point-virgule une courte pause et le point une pause plus longue).
- Les énoncés des locuteurs sont transcrits intégralement et accompagnés d'informations entre crochets et en italique concernant des dimensions paraverbales (manipulation de documents, silence, rire, etc.). Sur le plan paraverbal, des traits de l'intonation sont mis en

évidence par l'usage du caractère gras pour l'accentuation marquée de certains mots et par l'usage courant du point d'interrogation et du point d'exclamation.

- La dynamique des interactions entre locuteurs est traduite selon les règles suivantes : les tours de parole des différents locuteurs sont numérotés de manière continue, les superpositions d'interventions sont mises en évidence par les mots soulignés dans les deux énoncés concernés et des tours de parole sont attribués aux formes inachevées ou paraverbales d'interventions (murmures, acquiescements).
- Les transcriptions des épisodes effectivement visionnés en entretien d'autoconfrontation sont insérées dans les textes produits.

La seconde partie de notre corpus de données est composée de textes issus des transcriptions des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. La transcription de l'ensemble des entretiens représente environ 160 heures de travail et 200 pages de texte. Mis en forme selon une typographie et une mise en page uniformes, ce corpus (reproduit en annexes G et H) se compose de la manière suivante :

	Nombre de tours de parole	Nombre de pages
Texte issu de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Claire	216	18
Texte issu de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques	246	25
Texte issu de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia	340	29
Texte issu de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique	330	27
Texte issu de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques	686	45
Texte issu de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique	960	51
	Total	**195**

Tableau 6 : Le corpus textuel issu des entretiens d'autoconfrontation

Le corpus textuel issu des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée est reproduit dans les annexes G et H.

4. Regard critique sur le recueil de données et la production du corpus

Nous avons fait le choix de constituer un échantillon d'enseignants qui enseignent la géographie dans des classes du CE2 au CM2 et qui se démarquent, en partie, des caractéristiques des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie dans le premier degré (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Il est donc important de souligner que les résultats de notre recherche correspondront à une catégorie particulière d'enseignants du cycle 3 de l'école primaire française : des enseignants qui prennent en charge le domaine de la géographie et qui ont une pratique qui se différencie, en partie, des caractéristiques mises en évidence par ces recherches (chapitre 3, section 3.1).

L'échantillon de convenance constitué pour cette recherche présente également deux caractéristiques qu'il convient de souligner. D'une part, il présente une forte hétérogénéité en termes d'ancienneté des enseignants et donc de cursus de formation professionnelle initiale. En effet, Jacques a été formé en 1989 en école normale, à la suite d'un DEUG, et a 20 ans d'ancienneté au moment du recueil de données. Claire, Katia et Véronique, ont quant à elles été formées en IUFM, à la suite d'une licence, et ont 7 à 9 ans d'ancienneté au moment du recueil de données. Même si la formation initiale de Jacques a eu lieu au moment de l'universitarisation des écoles normales et peu avant la création des premiers IUFM à la rentrée 1990 (Condette, 2007), cette hétérogénéité peut induire des contrastes marqués entre ce dernier et les trois enseignantes. D'autre part, l'engagement des quatre enseignants dans ce dispositif de recueil de données est en partie lié, pour Claire, Jacques et Véronique, au fait de connaître le chercheur dans son activité professionnelle et pour Katia au fait d'avoir été invitée par son IEN à répondre au questionnaire d'enquête initial. Il s'agit là d'éléments de contexte importants à prendre en compte dans l'analyse des données, mais aussi de facteurs qui ont rendus possibles la mise en œuvre de ce dispositif assez long qui demandait un fort engagement professionnel et personnel de la part des enseignants.

Notre mise en œuvre de l'autoconfrontation simple et croisée présente deux limites majeures. D'une part, les extraits de film ont été sélectionnés par le chercheur puisque le dispositif de recueil de données ne s'intégrait pas à un collectif de travail et que la durée importante des unités d'enseignement et les contraintes de calendrier du recueil de données n'ont pas permis de procéder à un choix de l'enseignant de moments à commenter. Ces conditions ont sans doute un effet sur l'activité langagière adressée au chercheur, car les enseignants se questionnent très probablement sur les choix du chercheur. De plus cette contrainte méthodologique ne permet pas d'accéder à d'autres situations significatives pour

les enseignants ou à d'autres objets de débat qui ainsi échappent au chercheur. D'autre part, les effets développementaux du processus d'autoconfrontation (Saujat, 2010) sont sans doute réduits du fait que notre dispositif de recueil de données n'intègre ni choix collectif de situations de travail caractéristiques, ni « *retour au collectif* » (Faïta & Maggi, 2007, p.27). En effet, l'absence de travail collectif réduit les possibilités offertes aux professionnels de vivre des « *passages de l'individuel au collectif* » (Clot, 1995, p.37) nécessaires pour qu'une zone de développement potentiel de l'activité de travail s'ouvre et se transforme en développement effectif.

Conclusion

Pour entreprendre l'analyse de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie, nous avons mené une étude qualitative auprès de quatre enseignants. Cette recherche est fondée sur l'observation de quatre unités d'enseignement et sur des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée.

Notre démarche de recherche en didactique disciplinaire accorde une place importante aux choix extrinsèques du chercheur dans le recueil de traces de l'activité didactique et des discours géographiques d'enseignants de l'école primaire. Cependant, nous avons choisi de placer les enseignants en position de sujets dans notre dispositif de recherche (Goigoux, 2007), en nous intéressant à ce qu'ils ont choisi de donner à voir au chercheur et en sollicitant leur propre observation et leur analyse intrinsèque dans le cadre des entretiens de recherche.

Ces choix méthodologiques induisent deux caractéristiques du corpus de recherche. D'une part, cette partie du corpus est hétérogène du fait de la diversité des unités d'enseignement observées, en termes d'objets d'étude et de types de situations d'enseignement-apprentissage mises en place. D'autre part, ce corpus est composite et organisé en trois ensembles de données :

- un corpus audiovisuel qui permet de conduire une analyse didactique dans le cadre d'une observation différée approfondie ;
- un corpus de textes issus de la transcription d'épisodes des unités d'enseignement qui donne matière à une analyse des discours géographiques produits en classe ;

- un corpus textes issus de la transcription des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée qui ouvre la possibilité d'analyser l'activité langagière d'enseignants d'école primaire sur leur activité didactique en géographie.

Composantes du corpus	Volume total des données
Corpus audiovisuel issus de l'enregistrement vidéonumérique de 4 unités d'enseignement	14 heures et 48 minutes de films
Corpus textuels d'épisodes porteurs de discours géographiques	102 pages pour un total de 27 épisodes d'une durée de 4 à 26 minutes d'échange
Corpus textuel issu des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée	195 pages de texte

Tableau 7 : Les trois ensembles qui composent le corpus de recherche

Pour des raisons de faisabilité de la recherche, notre étude repose sur un nombre réduit d'enseignants et d'unités d'enseignement. Elle ne prétend donc pas à la généralisation de ses résultats, mais relève davantage d'une étude de cas (Anadon, 2006) qui par le grain fin de l'analyse déployée permet d'étudier de manière approfondie des configurations singulières et de les mettre en relation avec des dimensions collectives de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie. Les modalités d'analyse qui permettent de mener cette étude de cas sont présentées au chapitre 9.

Chapitre 9 : L'analyse et le traitement du corpus

Pour mieux comprendre les dimensions visible et invisible de l'activité didactique réelle des enseignants du premier degré en géographie, nous cherchons à mettre en relation leurs discours géographiques (que nous entendons comme moyen de l'action didactique et manifestation de leur activité didactique réalisée) et les discours des enseignants produits en entretien d'autoconfrontation simple et croisée (que nous abordons comme traces du réel de leur activité didactique). Pour cela, nous proposons une méthodologie d'analyse et de traitement des données qui permet d'articuler l'analyse des trois composantes de notre corpus de recherche.

Dans l'ensemble des discours de l'enseignant et des élèves, produits dans les situations d'enseignement-apprentissage observées, nous privilégions l'étude du « discours géographique de l'enseignant » tel qu'il se construit en interaction avec celui des élèves. La description et la compréhension du fonctionnement de ce discours géographique requièrent de mettre en relation différentes échelles d'analyse. Nous retenons pour cela le niveau « macro » de la construction des unités d'enseignement entendues comme « interaction longue », le niveau « méso » de la dynamique des interactions langagières à l'intérieur des « épisodes » et le niveau « micro » du grain fin de l'analyse des « échanges » localisés entre enseignant et élève(s).

La méthodologie d'analyse de notre corpus doit également nous permettre de développer, à la fois, une analyse de la singularité de l'activité didactique en géographie de chaque sujet-enseignant et une analyse des dimensions collectives de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie. Dans une perspective d'analyse par cas, le traitement des données doit permettre de développer un double mouvement d'analyse de la singularité et de comparaison des cas (Thémines, 2006c). Pour cela, nous mobilisons des apports de l'analyse du discours pour décrire et comprendre les productions langagières des enseignants que nous considérons comme le fruit de l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés (Maingueneau, 2009). Nous proposons également une démarche d'analyse qui articule la description de configurations singulières et la comparaison des quatre cas étudiés.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les modalités d'analyse descriptive des unités d'enseignement, puis les modalités d'analyse des discours produits en classe et en situation d'autoconfrontation.

Avant de développer les modalités de traitement des données que nous avons mises en œuvre, nous proposons, dans le tableau 8, une vue d'ensemble des éléments qui composent le corpus de recherche et des modalités de traitement qui y correspondent.

Dispositif de recueil de données	**Corpus de données**	**Modalités de traitement des données**
	Première partie : traces de l'activité didactique réalisée	
Quatre « unités d'enseignement » de géographie observées et filmées (14 séances)	**corpus audiovisuel**	Observation didactique différée (annexe B1) ➢ Rédaction de synopsis des unités d'enseignement (annexes C1) ➢ Sélection d'épisodes porteurs de discours géographique
	corpus textuel (épisodes porteurs de discours géographique)	Analyse des discours géographiques : - grille d'analyse synchronique (annexe B2) - matrice d'analyse diachronique (annexes C2)
	Seconde partie : traces de l'activité *sur* l'activité didactique	
Quatre entretiens d'autoconfrontation simple + Deux entretiens d'autoconfrontation croisée	**corpus textuel** issu des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée	Analyse de l'activité langagière au plus près du discours Traitement catégoriel des contenus du discours

Tableau 8 : Composition et traitement du corpus de recherche

1. L'analyse descriptive des unités d'enseignement

Nous avons choisi de donner une place importante à l'analyse du corpus audiovisuel issu de l'enregistrement vidéonumérique des unités d'enseignement. L'enjeu de l'analyse de cette partie du corpus est de saisir de manière précise les « *observables de l'activité réelle du sujet* » (Piot, 2014, p.36) et de conduire une première analyse du discours géographique de l'enseignant à l'échelle « macro ». Pour cela, nous avons mis en œuvre une démarche qui répond à trois objectifs :

- Ancrer l'analyse didactique dans le « réalisé », en analysant la part manifeste de l'activité didactique des enseignants en géographie.
- Analyser la logique intrinsèque d'organisation des unités d'enseignement que les enseignants ont données à voir au chercheur.
- Identifier, d'un point de vue extrinsèque, des épisodes porteurs du discours géographique des enseignants.

L'analyse de notre corpus audiovisuel s'organise en deux temps. Elle repose en premier lieu sur une observation didactique instrumentée qui relève d'une lecture approfondie, fondée sur des critères d'observation didactique issus de notre cadre conceptuel. Cette observation détaillée débouche sur la construction de « synopsis de séquences » (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 ; Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006).

1.1. Une observation didactique différée des unités d'enseignement

Nous avons déterminé un programme d'observation répondant à notre projet de recherche et construit un tableau d'analyse destiné à organiser le processus d'observation et à produire des traces manuscrites de cette observation (un extrait de grille d'observation est présenté en annexe B1). Les items d'observation que nous avons retenus renvoient à la proposition d'approche des « discours géographiques » que nous avons développée au chapitre 6. Les trois premiers observables sont destinés à outiller l'analyse du « contexte immédiat » dans lequel s'inscrivent les discours géographiques :

- **Le contexte temporel** fait l'objet d'un repérage du rang des séances et de leur déroulement chronologique.
- **Le contexte spatial** fait l'objet d'une identification de l'organisation spatiale de la classe, du matériel, des supports utilisés et du type de dispositif de travail (collectif, individuel, en groupes d'élèves).

Les trois observables suivants sont destinés à initier l'analyse de l'action didactique et des discours géographiques des enseignants en interaction avec les élèves :

- **Les « actions » de l'enseignant et des élèves** sont identifiées sous forme verbale et décrites de manière synthétique. L'observation porte plus particulièrement sur les « activités scolaires » dans lesquelles les élèves sont en contact avec l'objet d'enseignement de la séquence (Schneuwly & *al.*, 2006). Nous repérons alors les questions principales de l'enseignant sur l'objet d'enseignement, les consignes qui régissent les tâches des élèves et l'usage que l'enseignant et les élèves font des supports matériels.
- **Les « opérations de connaissance géographique »** suscitées ou en jeu sont codées de la manière suivante à partir de la typologie que nous avons proposée au chapitre 6 (section 2.2.2) :
    - Observer (O), localiser (L), nommer (N),
    - Décrire (D), qualifier (Q), caractériser (Ca)
    - Comparer (Co), différencier (Di), classer (Cl)
    - Mesurer (M), mettre en ordre (MO), hiérarchiser (H)
    - Formuler des questions (FQ), formuler des hypothèses (FH)
    - Identifier des facteurs d'explication ou des effets (IF, IE), identifier des interrelations voire des interactions (IR)
- **Des indices de construction de « l'objet géographique »** sont identifiés en notant quels sont les « notions » géographiques utilisées et les moments saillants de mise en mots de « l'objet géographique » par l'enseignant ou les élèves.
- **Les modalités de « représentation objectale » de l'espace** utilisées par l'enseignant sont identifiées selon les catégories suivantes : langage verbal (oral / écrit), types d'images mobilisées (photographie, représentation schématique, film, etc.), représentation graphique produite par l'enseignant (dessin, schéma, etc.). Ces outils sont situés dans le contexte matériel de l'unité d'enseignement (tableau mural, tableau numérique, manuels, photocopies, cahiers, etc.).

Pour réaliser un premier découpage séquentiel des séances observées, nous avons identifié des « unités » composant ces séances, selon deux critères : les changements de fonction didactique ou pédagogique du moment observé telle qu'elle est énoncée par l'enseignant (introduction / rappel ; exécution d'une tâche scolaire par les élèves ; « mise en commun » ou « correction » ; copie ; etc.) et les changements de dispositif de travail (collectif, individuel ou en groupes).

Cette observation analytique différée constitue la première analyse didactique du corpus audiovisuel. Elle donne matière à un traitement sous forme de tableau synoptique (ou synopsis) qui a pour objectif d'interpréter la logique d'organisation des unités d'enseignement observées.

1.2. Le synopsis comme outil d'analyse descriptive de l'activité didactique

Le principal enjeu de notre second temps d'analyse descriptive est de mettre en évidence une structuration, plus ou moins explicite, de l'unité d'enseignement en identifiant dans le flux des échanges et des actions des unités délimitées et organisées les unes par rapport aux autres. Pour ce travail d'interprétation, nous nous référons à la proposition méthodologique de synopsis établie par Schneuwly & *al.* (2006). Les auteurs précisent que cet outil permet de « *traiter et concentrer les données recueillies dans la classe* » (*ibid.*, p.175) en découpant le flux de la séquence d'enseignement en unités élémentaires et en unités englobantes. Ces unités rendent compte non seulement de l'organisation temporelle mais aussi de l'organisation hiérarchique de la séquence et permettent de « *faire ressortir la logique de l'action didactique* » (*ibid.*, p. 181). Cette hiérarchisation repose sur un travail d'interprétation. Celle-ci n'est pas définie *a priori* mais relève d'une démarche inductive qui prend en compte le style de l'enseignant dans ses choix de planification et dans ses ajustements au rythme de travail des élèves.

Cet outil de traitement de notre corpus audiovisuel est donc destiné à condenser l'information pour donner une vue d'ensemble de chaque unité d'enseignement. Sa construction repose sur un travail d'interprétation de l'organisation hiérarchique des unités d'enseignement telles qu'elles ont été construites par les enseignants. Les synopsis structurent notre analyse descriptive de l'action didactique de l'enseignant à l'échelle « macro ». Ils sont construits de manière à répondre ultérieurement à trois questions principales :

- Quelle est la logique d'organisation des unités d'enseignement observées et du contexte étroit dans lequel se déploie le discours géographique de l'enseignant ?
- A travers quelles activités scolaires les objets géographiques sont-ils construits au cours des unités d'enseignement ?
- Quel est le processus diachronique de construction des objets géographiques au cours des unités d'enseignement ?

Nous avons retenu de la méthodologie proposée par Schneuwly et *al.* (2006), les éléments qui nous permettent d'interpréter l'organisation hiérarchique des unités d'enseignement observées, tout en ajustant la construction du synopsis à notre projet de recherche.

A partir de notre observation différée, ce second temps d'analyse commence par le repérage du niveau des « activités scolaires » dans lesquelles les élèves sont en contact avec l'objet d'enseignement de la séquence (ce niveau est codé « n.n.n »). Deux critères permettent de délimiter dans le temps une activité scolaire : le « *déclencheur* » (consigne, introduction d'un nouveau support matériel, mise en place d'un nouveau dispositif) et le « *maintien d'un support matériel limité au cours de l'action ou de l'interaction en cours* » (*ibid.*, p. 184). Tout changement de modalité ou de conditions de réalisation conduit à considérer qu'il y a passage d'une activité scolaire à une autre.

Lorsque ce niveau hiérarchique fondamental est identifié, nous procédons pour chaque activité scolaire à « *une réduction de ce qui se dit et de ce qui se fait* » (*ibid.*, p.186). Cette analyse prend la forme d'un résumé narrativisé dans lequel sont identifiés les éléments suivants :

- **la tâche scolaire**, explicite ou implicite, reformulée par le chercheur de manière synthétique sous forme verbale à l'infinitif (>), au plus près de la consigne formulée par l'enseignant,
- **la chaine d'actions** (verbales et physiques) de l'enseignant (E) et des élèves (e, es).

Pour l'élaboration de nos synopsis, cette forme de récit synthétique intègre les opérations de connaissance géographique en jeu ainsi que les représentations objectales de l'espace mobilisées dans chaque activité scolaire. Nous avons également choisi d'utiliser dans ces résumés le discours indirect pour restituer le discours de l'enseignant au plus près de son énonciation effective.

La mise en forme synoptique proposée (Schneuwly & *al.*, 2006, p.182) met en parallèle ces résumés avec un codage relatif aux formes sociales du travail (FST) et au matériel utilisé.

Dans notre rédaction des synopsis, nous avons codé deux dimensions des FST : la forme d'organisation (travail collectif, individuel, en groupes d'élèves)[1] et la forme d'activité scolaire (question-réponse ; discussion ; recherche documentaire ; lecture ; production ; copie)[2]. Deux colonnes nous permettent de distinguer le matériel scolaire utilisé (tableau, tableau numérique interactif, cahiers, classeurs, manuel scolaire) et les « objets de la discipline » (Develay, 1992) mobilisés tels que les cartes, les photographies de paysage, etc.

L'analyse de l'organisation hiérarchique de la séquence repose sur un travail d'interprétation qui permet d'identifier des unités englobantes (niveaux codés « n » et « n.n »). Cette interprétation s'élabore de manière progressive « *dans un mouvement de va-et-vient entre les niveaux hiérarchiquement supérieurs et inférieurs* » (Schneuwly & *al.*, 2006, p.181). Ces unités englobantes sont étiquetées sous la forme nominale d'un verbe qui renvoie à l'action que l'enseignant propose aux élèves.

Dans ce travail d'interprétation de l'organisation hiérarchique de l'unité d'enseignement, il s'agit aussi d'identifier les éléments de découpage qui ne relèvent pas directement de l'objet d'enseignement. Ceux-ci ne sont pas intégrés à l'organisation hiérarchique de l'unité d'enseignement et constituent un niveau « 0 ». La fonction de ces moments est identifiée en italique dans le synopsis : « *insert* », « *intermède* », « *transition* » (Schneuwly & *al.*, 2005, p.83 ; Schneuwly & *al.*, 2006, p.185). Dans l'élaboration de nos synopsis, nous ajoutons les catégories « *prélude* » et « *rappel* » pour des moments de contextualisation sans lien direct avec l'objet d'étude de l'unité d'enseignement analysée.

Les synopsis des quatre unités d'enseignement observées et filmées sont reproduits en annexes C1-a à C1-d.

L'intérêt de ce premier outil de traitement des données est de rendre les unités d'enseignement analysables comme un « tout » et de pouvoir comparer leurs organisations hiérarchiques. La « vision holistique » (Schneuwly & *al.*, 2006) qu'offre le synopsis permet d'analyser la structure d'ensemble des unités d'enseignement construites par les enseignants (à l'échelle macro). Elle permet aussi, dans notre perspective de description et de compréhension des discours géographiques produits en classe de situer ultérieurement chaque épisode d'interaction verbale (échelle méso) et chaque échange (échelle micro) dans un contexte didactique et discursif plus large.

[1] Cette dimension donne lieu au codage suivant : travail collectif (C), individuel (I), en groupe en précisant le nombre d'élèves (G(n)).
[2] Cette dimension donne lieu au codage suivant : Question-Réponse écrites (Qe-Re), ou orales (Qo-Ro) ; Discussion (D) ; Recherche documentaire (RD) ; Lecture (L) ; Production (P); Copie (C).

C'est à l'issue de cette analyse descriptive des unités d'enseignement que nous avons sélectionné les épisodes porteurs du discours géographique des enseignants, selon les critères que nous avons présentés au chapitre 8. Afin d'articuler les échelles macro et méso de notre analyse des discours, nous avons retenu l'« unité élémentaire » du synopsis comme échelle de l'« épisode » de discours. Nous avons alors sélectionné comme épisodes porteurs du discours géographique des enseignants les « unités élémentaires » au cours desquelles les énoncés produits ont un objet du discours référé à l'espace terrestre et au cours desquelles le discours géographique des enseignants suscite une (des) opérations(s) de connaissance géographique des élèves ou traduit une (des) opérations(s) de connaissance géographique de l'enseignant qui ne relèvent pas uniquement de la « description-nomination-localisation » caractéristique des pratiques ordinaires (Audigier, 1999b).

2. L'analyse des discours et de l'activité langagière des enseignants

Le traitement de notre corpus textuel mené selon un grain fin d'analyse de discours renvoie à deux types de discours produits dans des contextes d'énonciation différents : les discours géographiques des enseignants produits en interaction avec ceux des élèves et les discours des enseignants sur leur activité didactique produits en situation dialogique d'autoconfrontation. Ces deux types de discours sont à mettre en relation pour décrire et comprendre l'activité didactique réelle des enseignants du premier degré en géographie.

En mobilisant des apports de l'analyse du discours, nous appréhendons le langage comme « *l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un autre ordre que celui de la phrase* » (Maingueneau, 2009, p.44). Cette approche nous conduit à donner une place importante dans le traitement de nos données à une analyse menée au plus près du discours avant de construire une analyse catégorielle propice à la mise en relation de différents ensembles de contenus de notre corpus textuel.

2.1. Une analyse au plus près du discours

Notre analyse des discours repose sur deux principes méthodologiques. D'une part, nous fondons l'interprétation des différents niveaux d'interaction langagière entre l'enseignant et les élèves sur l'articulation des niveaux macro, méso et micro (Tibergien & *al.*, 2007 ;

Vinatier, 2009). D'autre part, nous considérons que la compréhension de l'activité langagière qui se déploie en situation d'autoconfrontation requiert de travailler le texte issu du recueil de données par un ensemble de « *lectures successives et inversées* » (Faïta, 2007a, p.85).

Les deux volets de notre corpus textuel ont fait l'objet de lectures successives au service d'une analyse conjointe du contenu des discours et des formes de l'énonciation et d'une mise en relation des différentes échelles d'analyse. Il s'agit pour nous d'appréhender les discours comme fruits de l'activité langagière des sujets à travers différentes modalités de traitement des données.

2.1.1. La transformation des transcriptions en un texte second

Notre premier traitement du corpus textuel consiste à transformer chaque transcription d'épisodes et d'entretiens en un texte second qui porte des traces de l'activité langagière des locuteurs. Pour cela, en relation avec les éléments de notre cadre conceptuel, nous avons procédé à un codage graphique des discours transcrits selon une grille de codage pour l'essentiel commune aux deux volets du corpus textuel (tableau 9).

Un exemple transcrit de ce codage graphique du corpus textuel est proposé en annexe pour un extrait d'épisode porteur du discours géographique de l'enseignant (annexe B3).

<table>
<tr><th></th><th></th><th>Codage des discours géographiques produits en classe</th><th>Codage des discours produits en entretien d'autoconfrontation</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Contenus des discours</td><td>Contenus géographiques</td><td colspan="2">Réel géographique auquel il est fait référence
Opérateurs spatiaux auxquels il est fait référence : …
Indices des notions géographiques mobilisées
Questions géographiques adressée aux élèves
Marque d'une opération de connaissance géographique
[Modes de représentation de l'espace non verbal]</td></tr>
<tr><td>Contenus non géographiques</td><td>Référence à un apprentissage ou une situation antérieurs (↩) ou ultérieurs (↪)
Propos sur l'apprentissage</td><td>Objets de discours
Objets de débat</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Formes de l'énoncia-tion</td><td>Marques des conceptions de l'espace géographique</td><td colspan="2">Temps verbaux utilisés au sujet de l'espace et des actions humaines
Marqueurs de position ou de relation dans l'espace :
Marqueurs de localisation dans le temps :</td></tr>
<tr><td>Marques du rapport dialogique</td><td>Modalités de reformulation (locale ou à distance) :
- Reprise des termes : …
- Précision linguistique : … …
- Développement sémantique : …</td><td>Ruptures dans les enchaînements attendus : //
Oppositions interprétatives : X
Enchaînements sur soi / sur l'autre à distance</td></tr>
<tr><td>Marques de la subjectivité</td><td colspan="2">Marques de modalisation.
Modes de désignation des locuteurs : ... (auto-désignation et désignation d'autrui)
Marques du rapport aux mots de l'autre</td></tr>
</table>

Tableau 9 : Le codage graphique des discours transcrits

2.1.2. Une analyse synchronique et diachronique des discours géographiques

Les épisodes porteurs du discours géographique des enseignants que nous avons sélectionnés font l'objet d'une analyse approfondie des interactions langagières de l'enseignant et des élèves au sujet de l'espace terrestre (analyse synchronique) et d'une analyse des transformations du discours géographique entre les épisodes (analyse diachronique).

L'analyse synchronique vise à interpréter les possibilités offertes aux élèves de passer d'une « géographie spontanée » à une « géographie raisonnée » dans l'interaction. Elle articule les niveaux d'analyse « méso » de l'épisode et « micro » de l'échange. Cette analyse est centrée sur le contexte socio-discursif de construction de l'objet géographique enseigné et repose sur un ensemble d'indicateurs et de questions qui guident l'interprétation (tableau 10). Cette analyse est outillée par une grille d'analyse des épisodes sélectionnés, dont un exemple est présenté en annexe B2.

Indicateurs	Questions
Le réel géographique auquel il est fait référence par l'enseignant et par les élèves.	*Relève-t-il du vécu ou non ? Quel type de contextualisation de ce réel est opéré ?*
Les opérations de connaissance géographique suscitées et mises en œuvre par l'enseignant et par les élèves.	*A quel niveau de complexité se situent-elles ? Quelle est la variété des opérations suscitées dans chaque épisode ? A travers quelles formes langagières se manifestent-elles ? Comment l'enseignant fait-il évoluer les opérations de connaissance géographique des élèves ?*
Les notions géographiques utilisées par l'enseignant et par les élèves (en précisant les attributs de ces notions et les questions géographiques explicites).	*Sont-elles mises en mots dans un registre « premier » (de sens commun) ou « second » (de géographie scolaire, appliquée ou scientifique) ? Quelles sont les types de reformulation mobilisés par l'enseignant ? Constate-t-on des transformations des représentations mentales de l'espace dans le discours des élèves ?*
Les modalités de représentation de l'espace mises en œuvre.	*Quelle est la place du langage verbal (oral / écrit), du langage iconique, du langage mimogestuel ? Comment ces modalités sont-elles mises en relation ? En quoi contribuent-elles à la construction de l'objet géographique ?*
Les actants auxquels font référence l'enseignant et les élèves.	*Quelles sont les manières de les désigner ? Relèvent-ils de la sphère humaine, biophysique ou matérielle ? Quelle capacité d'action leur est attribuée ?*
Les types de relations spatiales et temporelles établies par l'enseignant et les élèves.	*Relèvent-elles d'une géographie des topographies (positions) ou des topologies (réseaux) ? Traduisent-elles une manière de penser le monde tournée vers le passé, le présent ou le futur ?*

Tableau 10 : L'analyse des épisodes porteurs de discours géographique

L'analyse diachronique menée sur l'ensemble de l'unité d'enseignement vise à rendre compte de l'évolution dans le temps du discours géographique de l'enseignant en interaction avec celui des élèves. Elle articule les niveaux d'analyse « macro » de l'interaction longue et « méso » de l'épisode. Le traitement longitudinal des données repose sur la description de trois observables du discours géographique :

- Le déploiement dans le temps des niveaux de complexité des **opérations de connaissance géographique** suscitées, mises en œuvre par les élèves et mises en œuvre par l'enseignant.
- La place des **modalités iconiques et scripturales de représentation de l'espace** dans le déroulement temporel de l'unité d'enseignement.
- Les **étapes de construction** des objets géographiques en situant dans le temps les configurations successives de l'objet géographique.

Cette analyse diachronique aboutit à la production d'une « matrice » de chaque unité d'enseignement structurée, en colonnes, par ces observables déclinés pour l'enseignant (en rouge) et les élèves (en vert) et, en lignes, par les unités élémentaires des synopsis :

Repères (unités élémen-taires) du synopsis	**Catégories d'opérations de connaissance géographique mises en œuvre par l'enseignant et *les élèves***						**Modalités de représentation objectale de l'espace**							
							lues				**mises en œuvre par l'enseignant et *les élèves***			
	O L N	D Q Ca	Co Di	Cl Me Mo Hi.	FQ FH	IF IE IR	**I**mage fixe	**C**arte	**T**exte	**A**udio-**V**isuel	orale	écrite	iconique	mimo-gestuelle

Le codage utilisé pour la réalisation de ces matrices correspond à la typologie d'opérations de connaissance géographique présentée au chapitre 6 (section 2.2.2) : Observer (O), Localiser (L), Nommer (N); Décrire (D), Qualifier (Q), Caractériser (Ca), Comparer (Co), Différencier (Di), Classer (Cl), Mesurer (Me), Mettre en ordre (Mo), Hiérarchiser (Hi), Formuler des questions (FQ), Formuler des hypothèses (FH), Identifier des facteurs d'explication (IF), Identifier des effets (IE), Identifier des interrelations voire des interactions (IR). Les matrices d'analyse diachronique sont reproduites en annexes C2-a à C2-d.

2.1.3. L'analyse de l'activité langagière en entretien d'autoconfrontation

L'analyse de l'activité langagière déployée en situation d'autoconfrontation que nous développons s'intéresse en premier lieu aux mouvements de pensée que connaissent les enseignants, dans chaque phase et entre les phases du dispositif de recueil de données. Cette analyse renvoie à un principe énoncé par François (1998) : « *S'interroger sur le lien du langage et de la pensée, c'est s'interroger non sur la forme des énoncés mais sur les mouvements qui peuvent les entourer* » (*ibid*., p.163). Elle renvoie également à la nature même de la subjectivité telle que la définit cet auteur : « *pouvoir faire des mouvements d'accord ou de désaccord avec l'autre et avec soi* » (*ibid*., p.209). La métaphore du mouvement utilisée par l'auteur invite à penser la subjectivité comme « *ressemblance-différence aux autres, ainsi que ressemblance-différence à soi* » (*ibid*., p.10).

En situation d'autoconfrontation, l'activité langagière de chaque locuteur produit des discours dans le cadre du dialogue qui s'instaure. Dans l'analyse de tels dialogues, Clot (2008) distingue et met en relation « *l'objet du discours* » et « *l'objet du débat* », entendu comme « *une question qui fait débat dans le métier* » (*ibid*., p.238). Nous identifions donc, sur l'ensemble de l'interaction longue que constitue un entretien d'autoconfrontation :

- les « objets de discours » (ce dont parlent les locuteurs),
- les « objets de débat » (la question qui font débat dans le métier, auxquelles nous ajoutons les questions qui font débat pour le sujet-enseignant dans des débats de soi avec soi-même).

Ces objets sont désignés de manière synthétique dans un tableau d'analyse longitudinale du discours et situés dans l'enchaînement des tours de parole. Le tableau garde aussi des traces de la manière dont sont introduits les thèmes en repérant : par qui ils sont introduits (le chercheur ou l'enseignant, l'un des enseignants), et selon quel type d'enchaînement (enchaînements attendus ou non).

Cette première phase d'analyse de l'ensemble du discours produit en situation d'entretien d'autoconfrontation nous permet, d'une part, de prendre en compte le point de vue intrinsèque et d'autre part, de repérer des manifestations des rapports dialogiques porteurs du développement potentiel de l'activité didactique des enseignants.

Ensuite, pour analyser les mises en mouvement de l'activité didactique des enseignants nous retenons plus particulièrement quatre types d'épisodes à analyser de manière plus approfondie :

- **Des « enchaînements sur soi »** entre phases d'autoconfrontation simple et croisée.
- **Des « enchaînements sur l'autre »** en autoconfrontation croisée.
- **Des manifestations du « débat de soi avec soi-même »** en autoconfrontation simple et croisée.
- **Des « controverses professionnelles »** en autoconfrontation croisée.

Par ailleurs, notre analyse didactique met en relation de l'activité didactique réalisée et du réel de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie. Dans cette perspective, l'analyse des entretiens d'autoconfrontation nous conduit à interpréter « l'objet géographique construit » par l'enseignant, tel qu'il se manifeste en entretien d'autoconfrontation, afin de le comparer à « l'objet géographique enseigné », tel que nous l'interprétons dans notre analyse du discours géographique produit en classe.

A la suite de ces analyses conduites au plus près du discours, le traitement de l'ensemble du corpus textuel repose sur un traitement catégoriel qui permet de réduire, classer et structurer le matériel recueilli (Van der Maren, 2004).

2.2. Un traitement catégoriel du contenu des discours

Pour saisir l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie et son développement potentiel, nous menons un travail d'interprétation qui se construit dans la comparaison et la mise en relation des différents éléments qui composent notre corpus de recherche.

En effet, mettre au jour des configurations singulières de l'activité didactique et du discours géographique de chaque enseignant nécessite d'abord de construire des mises en relation entre les trois parties du corpus concernant chacun des enseignants et chacune des unités d'enseignement (des mises en relation « intra-cas »). Simultanément, la compréhension de la singularité de chaque cas et de son inscription dans des dimensions sociales de l'activité passe aussi par la comparaison des quatre cas (des mises en relation « inter-cas »). En effet, Thémines (2006c) souligne qu'un double mouvement d'analyse de la singularité et de comparaison des cas est nécessaire à la compréhension de chaque configuration singulière. De

plus, la mise en relation des cas étudiés a pour vocation de mettre au jour des caractéristiques communes et des spécificités de l'activité didactique des quatre enseignants de notre échantillon.

Sans perdre de vue l'analyse des discours dans leur organisation transphrastique et dans leurs formes d'énonciation, la mise en relation « intra-cas » et « inter-cas » des contenus des discours repose sur un traitement thématique des contenus des discours (Van der Maren, 2004). Nous le construisons à partir d'un codage de forme « *mixte* » (*ibid*., p.436) qui articule un ensemble fermé de « rubriques », issues du cadre conceptuel et des questions de recherche, et un ensemble ouvert de « catégories », complétées au cours des analyses par la prise en compte des objets de discours (tableau 10).

Nos rubriques structurantes sont les buts, moyens et fins didactiques du modèle d'analyse de l'activité didactique de l'enseignant que nous proposons. Les catégories d'analyse correspondent à la catégorisation que nous avons développée au chapitre 6 (section 1.2.2). Nous entendons les « buts didactiques » de l'enseignant comme ses représentations cognitives des apprentissages que les élèves vont réaliser dans les unités d'enseignement de géographie. Nous considérons comme « géographiques » les buts didactiques qui concernent des apprentissages relatifs à la construction d'outils intellectuels qui permettent de lire et comprendre « l'espace terrestre ». La prise en compte d'autres domaines de savoir permet d'inscrire l'activité didactique en géographie dans le contexte de la polyvalence en prenant en compte des dimensions transversales, voire interdisciplinaire, des buts didactiques des enseignants. Les « moyens didactiques » regroupent l'ensemble des « ressources » dans lesquelles les enseignants puisent leurs moyens d'agir en géographie et des « outils » matériels et symboliques au moyen desquels ils agissent. Les « motifs didactiques » sont collectifs et correspondent aux finalités réelles attribuées par les enseignants du premier degré à l'enseignement de la géographie et à d'autres domaines de savoir scolaire. La prise en compte de la mobilisation subjective de chaque enseignant requiert de ne pas occulter un ensemble d'autres fins professionnelles ou personnelles qui font partie des déterminants de l'activité didactique des enseignants en géographie.

Notons que les catégories établies rendent également compte de la distinction entre l'activité didactique réalisée et le réel de l'activité didactique. Cela nous conduit à prendre en compte d'autres possibilités non réalisées et à distinguer des buts et moyens didactiques « visés » ou « potentiels », ainsi que des traces des tensions, dilemmes ou compromis de l'activité didactique des enseignants.

Ces rubriques et catégories d'analyse ont pour vocation de permettre la mise en relation de l'activité didactique réalisée, telle qu'elle se manifeste dans la première partie du corpus, et du réel de l'activité didactique, tel qu'il se manifeste dans la seconde partie du corpus. Nous indiquons donc, dans les deux dernières colonnes du tableau 11, quelles catégories seront mobilisées pour chaque volet du corpus textuel.

Rubriques d'analyse		Catégories d'analyse		Partie du corpus	
				1ère	2nde
Buts didactiques	**Buts géogra-phiques**	Connaissances géographiques (faits, notions, questions géographique explicites)…	visées		
			potentielles		
		Opérations de connaissance géographiques…	visées		
			potentielles		
	Buts transver-saux	Apprentissages communs à l'histoire et à la géographie…	visés		
			potentiels		
		Autres apprentissages transversaux…	visés		
			potentiels		
Moyens didactiques	**Ressources**	Ressources cognitives du sujet	Savoirs géographiques		
			Autres savoirs de l'enseignant		
		dont les traces de …	l'expérience personnelle de l'espace terrestre		
			l'expérience de la géographie scolaire		
			l'expérience de la géographie universitaire		
			l'expérience professionnelle de la géographie enseignée		
		dont les traces des ressources de la prescription…	endogène		
			exogène		
		Ressources documentaires	Editoriales		
			Autres		
		Ressources manquantes du point de vue intrinsèque			
	Outils	Outils langagiers mobilisés…	verbaux		
			non verbaux		
		Outils gestuels…	mis en œuvre		
			potentiels		
		Outils matériels	Objets de la discipline		
			Autres outils matériels		
Les fins de l'activité didactique	**Motifs collectifs**	Relatifs à l'enseignement de la géographie			
		Relatifs à d'autres domaines d'apprentissage			
	Mobiles subjectifs	Traces des mobiles subjectifs			
		Traces des tensions, dilemmes et compromis			

Tableau 11 : Rubriques et catégories d'analyse du contenu des discours

Conclusion

Les modalités de traitement et d'analyse des données que nous mettons en œuvre reposent sur la mise en relation des différentes parties d'un corpus composite. Elles nous permettent de développer un travail d'interprétation de traces de l'activité didactique réalisée et de traces du réel de l'activité didactique d'enseignants du premier degré en géographie afin de décrire et comprendre chaque cas étudié et de l'inscrire dans les dimensions collectives cette activité.

Pour cela, nous partons de l'analyse de l'action didactique des enseignants, c'est-à-dire de la dimension manifeste et contextualisée de leur activité didactique réalisée, telle qu'elle se manifeste dans les discours géographiques des enseignants. Ensuite nous opérons des mises en relation des différentes parties du corpus pour accéder aux dimensions non visibles et collectives de l'activité didactique des enseignants en géographie.

Au-delà de sa dimension manifeste, nous cherchons ainsi à décrire et comprendre l'activité didactique des enseignants du primaire en géographie en tant que processus dynamique, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs géographiques. Pour cela nous analysons les rapports de sens et d'efficience qui s'instaurent entre buts, moyens et fins de l'activité didactique des enseignants.

Nous cherchons à mettre au jour le développement potentiel de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie. Pour cela, nous analysons les transformations possibles (ou impossibles) de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants, telles qu'elles se manifestent à travers les mouvements de l'activité langagière dans chaque étape et entre les étapes du dispositif de recueil de données.

Les résultats de nos analyses sont présentés, interprétés et discutés dans la troisième partie de ce mémoire de thèse.

Sommaire du volume 2

Troisième partie : Résultats, interprétation et discussion ***270***

Introduction ***270***

Chapitre 10 : Les contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants **272**

1. Les contextes d'énonciation des discours géographiques étudiés 272

2. Caractéristiques communes et spécificités des contextes construits 289

3. Discussion 299

Conclusion 301

Chapitre 11 : Des discours géographiques singuliers **303**

1. Regard sur les configurations d'activité langagière 303

2. Les configurations des objets géographiques enseignés 314

3. Discussion 329

Conclusion 331

Chapitre 12 : Traits communs et variations de l'activité didactique réalisée **332**

1. Une lecture géographique du monde assez homogène 332

2. Des gestes professionnels qui outillent l'activité didactique des enseignants 348

3. Discussion 364

Conclusion 367

Chapitre 13 : Efficience et sens de l'activité didactique en géographie **368**

1. Les ressources qui fondent l'efficience de l'activité didactique 368

2. Le sens de l'activité didactique des enseignants en géographie 388

3. Discussion 408

Conclusion 409

Chapitre 14 : Appuis et obstacles au développement de l'activité didactique en géographie **411**

1. « La géographie, c'est difficile » : des empêchements de l'activité didactique 412

2. Des appuis au développement des discours géographiques des enseignants 425

3. La dynamique liée à la construction des « usages de soi » 437

4. Discussion 444

Conclusion 447

Conclusion générale ***448***

Bibliographie ***459***

Table des matières ***482***

Troisième partie : Résultats, interprétation et discussion

Introduction

Nous étudions l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie, que nous définissons comme le processus dynamique d'élaboration et de réalisation de la tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire acquérir des savoirs géographiques. Dans une approche historico-culturelle du travail enseignant (Amigues, 2002), nous entendons cette activité comme à la fois individuelle et collective. Nous considérons que l'activité didactique des enseignants entretient des rapports dynamiques avec le discours géographique qu'ils déploient en situation d'interaction avec les élèves. En tant que processus dynamique, elle sous-tend le discours géographique des enseignants qui constitue, quant à lui, le principal moyen de leur action didactique et la principale manifestation de leur activité didactique réalisée. La perspective développementale que nous adoptons (Saujat, 2010) nous conduit également à mettre au jour une réalité encore méconnue, celle du développement possible de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie.

Pour saisir l'activité didactique réalisée, nous analysons le discours géographique des enseignants. Nous l'abordons comme une production langagière du sujet, déterminée par un contexte pluriel, qui se déploie au cours d'une interaction longue avec les élèves. En tant que discours géographique, il propose une « mise en ordre spatiale du monde », sous-tendue par la géographicité des individus qui le produisent (Thémines, 2006a). En tant que discours didactique, il a pour objet l'appropriation par les élèves d'un savoir géographique et se construit en interaction avec l'activité cognitive et langagière des élèves. Nous considérons que le discours géographique des enseignants construit les objets géographiques enseignés par l'articulation de questions relatives à l'espace terrestre, d'opérations de connaissance géographique et de représentations objectales des réalités géographiques étudiées.

Cette troisième partie débute par l'analyse des discours géographiques des enseignants, pour caractériser leur activité didactique réalisée. Il s'agit, à la fois, de donner à voir la singularité des discours géographiques des quatre enseignants et de mettre en évidence des caractéristiques communes qui ont une portée plus générique. Ensuite, nous déplions l'épaisseur de l'activité didactique réelle des enseignants. Pour cela, nous présentons nos analyses de la dynamique d'élaboration de la tâche didactique en géographie et du réel de

l'activité didactique des enseignants de notre étude. Ainsi, les résultats de nos analyses, interprétations et discussions sont organisés en cinq chapitres.

- Le chapitre 10 décrit les contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants.
- Le chapitre 11 présente une analyse de la singularité des discours géographiques déployés dans les quatre unités d'enseignement étudiées.
- Le chapitre 12 propose une caractérisation de portée plus générique de l'activité didactique réalisée en géographie.
- Le chapitre 13 développe une approche compréhensive du processus, individuel et collectif, d'élaboration de la tâche didactique, lorsque celle-ci consiste à enseigner la géographie à des élèves de la fin du cursus primaire.
- Le chapitre 14 présente une analyse des points d'appuis et des obstacles au développement potentiel de l'activité didactique des enseignants, tels qu'ils se manifestent dans les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée.

Chapitre 10 : Les contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants

Nous présentons dans ce chapitre les quatre unités d'enseignement en tant que contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants.

La notion de discours implique d'appréhender le langage comme l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés (Maingueneau, 2009). Dans cette perspective, nous abordons le discours géographique de l'enseignant comme un discours que le sujet construit et énonce dans un contexte pluriel, à la fois « donné » et « créé ». En effet, le contexte scolaire et le contexte social, dans lesquels il s'inscrit, sont donnés et déterminent en partie les discours géographiques produits en classe. Simultanément, les enseignants opèrent des choix qui contribuent à créer le contexte d'énonciation de leurs discours géographiques.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les contextes spécifiques que chaque unité d'enseignement instaure. Nous mettons ensuite en évidence des traits communs et des spécificités des contextes discursifs construits par les quatre enseignants. Enfin nous proposons, en discussion, une première synthèse de caractéristiques de la tâche élaborée par les enseignants, lorsqu'ils ont à enseigner la géographie.

1. Les contextes d'énonciation des discours géographiques étudiés

Nous présentons les résultats d'une analyse descriptive qui permet de caractériser les contextes d'énonciation des discours géographiques produits en classe dans le cadre des quatre unités d'enseignement (UE) étudiées[1]. Nous rendons compte de la manière dont chaque enseignant construit le contexte immédiat d'énonciation de son discours géographique par la structuration de son UE, puis de la manière dont les quatre enseignants les inscrivent dans un contexte plus large.

[1] Nous utilisons la notation « UE » dans la suite du texte pour mieux les différencier les autres échelles d'unités qui composent le découpage réalisé dans la construction des synopsis (« unité élémentaire », « unité intermédiaire » et « unité englobante »).

1.1. La logique de structuration des unités d'enseignement : un contexte immédiat

La logique de structuration des quatre UE observées a été interprétée dans le travail d'élaboration des synopsis. Nous en présentons ici une synthèse sous forme de tableaux qui conservent le codage des trois niveaux hiérarchiques qui organisent la structure des UE. Les niveaux hiérarchiques que nous avons présentés au chapitre 9 (section 1.2) sont matérialisés selon le code graphique suivant dans les tableaux 12 à 15 :

Unité englobante
Unité intermédiaire
Unité élémentaire

Comme dans les synopsis complets (annexe C1-a à C1-d), l'identification de la tâche dévolue aux élèves est énoncée sous forme verbale à l'infinitif et repérée à l'aide du signe (>) ; sa formulation est délibérément proche de la consigne énoncée par l'enseignant dans le cours des interactions verbales. Lorsque ce niveau ne présente pas d'autre activité sollicitée de la part des élèves que l'écoute, la nature de l'unité élémentaire est formulée sous forme substantive pour rendre compte de l'action de l'enseignant (par exemple : contextualisation).

Rappelons que la « forme sociale du travail » (FST) est identifiée, dans les synopsis et les tableaux 12 à 15, selon le codage suivant :

- forme d'organisation du travail : (C), individuel (I), en groupe en précisant le nombre d'élèves (G(n)) ;
- forme d'activité scolaire : Question-Réponse écrites (Qe-Re), ou orales (Qo-Ro) ; Discussion (D) ; Recherche documentaire (RD) ; Lecture (L) ; Production (P); Copie (C).

1.1.1. Deux UE inscrites dans des projets pédagogiques

Les UE de Jacques et Katia sont caractéristiques de la géographie comme espace de liberté professionnelle (Philippot, 2008). En effet, d'une part, elles s'inscrivent dans des projets pédagogiques et renvoient à ce qu'Audigier (1999b) qualifie de « logique d'opportunité » et, d'autre part, elles relèvent d'une construction personnelle de l'enseignant.

« Vallées, versants, cours d'eau » : une comparaison de deux types de vallées ?

L'ensemble de séances que Jacques nous a proposé de suivre concerne les élèves de CE2-CM1-CM2 de l'une des deux classes d'une école rurale. L'UE présente du point de vue de l'enseignant une unité autour de la notion de « vallée ». Elle débouche d'ailleurs sur un texte de « leçon » intitulé « *Vallées, versants, cours d'eau* ». Les trois heures d'enseignement de géographie ainsi délimitées par l'enseignant font suite à une classe d'environnement vécue quelques semaines auparavant au bord du lac de la Liez près de Langres. L'UE observée fait suite à d'autres moments d'enseignement à dominante historique, géographique ou scientifique, associés par l'enseignant à l'exploitation de la classe d'environnement. Lors des échanges préalables au recueil de données, l'enseignant avait évoqué le fait de mettre en place un travail de comparaison de la vallée de montagne et de la vallée de la Liez au cours des séances observées.

La structure générale de l'UE s'organise en trois unités englobantes (tableau 12). Les unités (1) et (2) concernent la caractérisation de paysages de montagne puis du site du lac de la Liez comme des « vallées » présentant un versant occupé par les hommes et l'autre non, du fait de leur ensoleillement différentiel. Ces deux unités englobantes reposent sur la lecture de documents iconographiques sélectionnés par l'enseignant lui-même et imprimés en couleurs dans un format A4 (ces documents sont reproduits en annexe D2-a). Le travail sur la vallée de montagne présente un temps de travail oral et écrit en petit groupe d'élèves préalable à un temps collectif de « mise en commun » des réponses. Celui sur le site du lac de la Liez est intégralement collectif. La troisième unité englobante s'organise autour de la reformulation et de la formalisation des apprentissages. Elle débute par un temps de rappel oral et collectif suivi d'un travail en petits groupes d'élèves sur une partie de la synthèse, en réponse à des questions formulées par l'enseignant et notées au tableau (annexe D2-b). Cette unité débouche sur la copie du texte de « leçon » préalablement rédigé par l'enseignant et noté au tableau (annexe D2-c).

Niveaux	Repères chronologiques	FST	Description
0	*Rappel*	*C (Qo-Ro)*	*Rappels de la séance antérieure et distribution du matériel*
1	**S1/2**		**Lecture de documents iconographiques et caractérisation de la vallée de montagne**
1.1	**S1/2 - 13:36 - 33:58**		**Lecture de documents iconographiques guidée par des questions écrites**
1.1.1	S1/2 - 13:36 - 33:58	**G(4)** *(Qe-Re)*	**> répondre en groupe à des questions écrites**
1.2	**S1/2 - 34:58 - 01:08:30**		**Mise en commun des réponses et caractérisation de la vallée de montagne**
1.2.1	S1/2 - 34:59 - 40:55	C (Qo-Ro)	**> identifier la nature et le contenu des documents**
1.2.2	S1/2 - 40:56 - 57:08	C (Qo-Ro)	**> identifier l'objet d'étude**
1.2.3	S1/2 - 57:09 - 01:08:30	C (Qo-Ro)	**> formuler des hypothèses et identifier un facteur d'explication**
0	*Intermède*		*Récréation et retour en classe*
0	*Transition*		*Annonce et distribution d'autres documents*
2	**S1/2**		**Lecture de documents iconographiques et caractérisation du site du lac de la Liez**
2.1	**S1/2 - 1:12:21 - 1:24:46**		**Comparaison du site du lac de la Liez et de la vallée de montagne**
2.1.1	S1/2 - 1:12:21 - 1:18:20	C (Qo-Ro)	**> caractériser physiquement le site de la Liez**
2.1.2	S1/2 - 1:18:21 - 1:24:46	C (Qo-Ro)	**> différencier l'occupation des rives du lac de la Liez**
0	*Insert*	C (Qo-Ro)	*Echange au sujet de la protection des hérons*
2.2	**S1/2 - 1:26:47 - 1:44:00**		**Discussion collective sur l'occupation des rives du lac de la Liez**
2.2.1	S1/2 - 1:26:47 - 1:36:36	C (Qo-Ro)	**> formuler des hypothèses explicatives**
2.2.2	S1/2 - 1:36:37 - 1:44 :00	C (Qo-Ro)	**> imaginer l'évolution possible du paysage**
3.	**S2/2**		**Reformulation et formalisation des apprentissages**
3.1	**S2/2 - 00:00 - 32:01**		**Remémoration de la séance précédente et préparation du résumé**
3.1.1	S2/2 - 00 :00 - 15:55	C (Qo-Ro)	**> rappeler oralement les contenus de la séance précédente**
0	*Intermède*		*Présentation du travail en groupes*
3.1.2	S2/2 - 22:01 - 31:15	**G(4)** (Qe-Re)	**> produire une réponse écrite à une question**
0	*Transition*		*Préparation du travail collectif*
3.2	**S2/2 - 32:02 - 1:24:05**		**Introduction et copie du texte de la leçon**
3.2.1	S2/2 - 32:02 - 1:04:29	C (Qo-Ro)	**> énoncer oralement la réponse du groupe et copier le texte**
3.2.2	S2/2 - 1:04:30 - 1:24:05	I (C)	**> lire le texte écrit au tableau et en achever la copie**

Tableau 12 : La structure de l'unité d'enseignement de Jacques

L'UE observée est organisée dans une logique d'association thématique autour du mot « vallée », plus que dans une logique de comparaison de deux types de vallées. En effet, la deuxième unité englobante ne suscite pas réellement les opérations de connaissance géographique de comparaison-différenciation. Le site du lac étudié est associé à la vallée du cours d'eau de la Liez principalement par référence à ce qui en a été dit lors de la classe d'environnement. De plus, la référence qui y est faite à la « vallée de montagne » est

ponctuelle et destinée à importer, dans la caractérisation du site du lac de la Liez, le facteur d'explication de l'occupation des versants d'une vallée en fonction de leur ensoleillement différentiel. En cela la première unité englobante constitue une sorte de « détour » par la vallée de montagne pour introduire une clef de lecture de l'occupation différentielle des versants du lac de la Liez.

Par ailleurs, l'entretien d'autoconfrontation simple permet de comprendre que ce choix d'association de deux types de vallées relève aussi d'une anticipation de la classe d'environnement qui aura lieu l'année suivante dans un site d'accueil en Haute-Savoie (EACS-J-132)[1]. L'UE présente également plusieurs références à des observations faites lors d'une classe d'environnement antérieure sur ce site de Haute-Savoie qu'ont vécue les élèves de CM2, deux ans auparavant. Cette anticipation et ces rappels à longs termes traduisent une logique de contextualisation pluriannuelle dans cette classe à trois niveaux pour laquelle l'enseignant propose chaque année une classe d'environnement sur l'un des trois sites d'accueil auxquels il recourt (EACS-J-14). Il y a là une spécificité liée au contexte scolaire de la classe multi-niveau.

Une autre spécificité de cette UE tient à son inscription dans un continuum de moments d'enseignement, qui font suite à la classe d'environnement, et qui renvoient à des objets et à des domaines d'étude variés. Cela se manifeste, plus particulièrement, dans la nature des éléments de découpage codés (0) parce qu'ils ne relèvent pas directement de l'objet d'enseignement de l'UE. En effet les rappels initiaux ont pour objet des apprentissages antérieurs en histoire et sciences et technologie au sujet de la création et du fonctionnement du canal de la Marne à la Saône, dont le lac de la Liez est l'un des réservoirs. Ces rappels inscrivent l'UE de géographie dans un contexte à caractère pluridisciplinaire.

« Freiburg, ville verte » et *« L'aéroport de Vatry » : succession ou association de deux objets d'étude ?*

L'ensemble de séances de géographie que Katia nous a proposé concerne une classe de CM1 de section internationale d'école urbaine. Cet ensemble est organisé en deux unités englobantes correspondant chacune à deux séances (tableau 13). La première unité englobante (1) est intitulée dans le cahier des élèves « *Freiburg, ville verte* ». Elle fait suite à un séjour

[1] Nous codons les références au corpus issu des autoconfrontation de la manière suivante : EACS (entretien d'autoconfrontation simple), EACC (entretien d'autoconfrontation croisée), suivi des initiales des enseignants concernés et du numéro du tour de parole.

linguistique de la classe en Allemagne et à la visite guidée du quartier Vauban de la ville de Fribourg-en-Brisgau. Elle consiste en une caractérisation d'un écoquartier fondée sur un inventaire réalisé en petits groupes, de trois à six élèves, des équipements caractéristiques d'un écoquartier (les productions des groupes d'élèves constituent l'annexe D3-a). Les productions des groupes d'élèves sont ensuite mises en relation avec un texte documentaire sur la notion d'écoquartier (annexe D3-b). La seconde unité englobante (2) est organisée autour d'une fiche de travail distribuée aux élèves et intitulée « ***Produire en France.*** *Etude d'un espace : l'aéroport de Vatry dans la Marne* ». Elle consiste en un travail en petits groupes de deux ou trois élèves à partir du site internet de l'aéroport de Paris-Vatry pour répondre par écrit à une série de questions formulées par l'enseignante et reproduite sur une « fiche de travail » (annexe D3-c).

Notons deux caractéristiques du contexte scolaire local : la classe est équipée d'un tableau numérique interactif (TNI) et ne dispose d'aucun manuel scolaire du fait d'un choix de l'équipe pédagogique locale (EACC-C&V). Les séances observées s'inscrivent dans un temps de 55 minutes dédié à la géographie le lundi en début d'après-midi à l'emploi du temps de la classe. En entretien d'autoconfrontation simple, l'enseignante précise qu'elle adopte cette organisation proche du collège du fait qu'elle doit placer 45 minutes d'enseignement de l'allemand chaque jour (EACS-K-321).

Niveaux	Repères chronologique	FST	Description
0	*Prélude*		*L'E fait ouvrir les cahiers de géographie à une nouvelle page.*
1	**S1 et 2 / 4**		**Caractérisation d'un écoquartier**
1.1	**S1/4 - 02 :30 à 59 :55**		**Introduction de l'objet d'étude**
1.1.1	S1/4 - 05 :30 à 07 :07	C (Qo-Ro)	**Contextualisation**
1.2	**S1/4 - 07 :56 à 45 :49**		**Identification d'équipements propres à un écoquartier**
1.2.1	S1/4 - 07 :56 à 11 :54	C (Qo-Ro)	**Présentation de la tâche**
1.2.2	S1/4 - 11 :55 à 31 :30	G(3-6) (D ; P)	**> Identifier les équipements propres à un écoquartier**
1.2.3	S1/4 - 31 :31 à 45 :49	C (L ; Qo-Ro)	**> Lire et justifier les propositions du groupe sur l'écoquartier**
1.3	**S1/4 – 45 :50 à 59 :55** **S2/4 – 05 :51 à 31 :45**		**Institutionnalisation des caractéristiques d'un écoquartier**
0	*Intermède*		*Distribution d'un texte et d'une image collés dans le cahier*
1.3.1	S1/4 - 50 :55 à 59 :55	C (L)	**> Lire un texte sur l'écoquartier et y surligner des éléments**
0	*Intermède*	C	*Distribution de la photocopie des productions des groupes*
1.3.2	S2/4 - 05 :51 à 10 :39	C (Qo-Ro)	**> Rappeler l'activité scolaire antérieure**
1.3.3	S2/4 - 10 :40 à 31 :45	C (Qo-Ro)	**> Mettre en relation le texte et de la production du groupe**
2.	**S3 et 4 / 4**		**Etude de l'aéroport de Vatry**
2.1	**S3/4 - 01 :40 à 15 :24**		**Présentation du thème et de l'activité scolaire**
0	*Prélude*		*Rangement du matériel et sortie des cahiers de géographie*
2.1.1	S3/4 - 01 :40 à 03 :01	C	**Contextualisation**
0	*Intermède*		*Répartition des ordinateurs portables de la classe mobile*
2.1.2	S3/4 - 05 :13 à 08 :31	C	**Présentation du site ressource**
2.1.3	S3/4 - 08 :32 à 15 :24	C (L)	**> Lire la fiche de travail**
2.2	**S3/4 – 15 :25 à 55 :10** **S4/4 – 00 :00 à 37 :25**		**Découverte de l'aéroport de Vatry à partir de son site internet**
2.2.1	S3/4 - 15 :25 à 41 :15	G(2-3) (Qe-Re)	**> Chercher des informations sur le site pour répondre aux questions de l'enseignante**
2.2.2	S3/4 - 41 :16 à 46 :30	C (Qo-Ro)	**> Enoncer les destinations desservies et les moyens d'accès à l'aéroport de Vatry**
2.2.3	S3/4 - 46 :31 à 51 :49	G(2) (Qe-Re)	**> Répondre par écrit aux questions suivantes**
2.2.4	S3/4 - 51 :50 à 55 :10	C (Qo-Ro)	**> Enoncer les réponses sur le transport de marchandises**
2.2.5	S4/4 - 00 :00 à 03 :29	C (Qo-Ro)	**> Rappeler l'activité scolaire antérieure**
2.2.6	S4/4 - 03 :30 à 10 :40	G(2-3) (Qe-Re)	**> Répondre par écrit aux dernières questions**
2.2.7	S4/4 - 10 :41 à 19 :15	C (Qo-Ro)	**> Enoncer les réponses aux questions 8 à 10**
2.2.8	S4/4 - 19 :16 à 29 :40	C (Qo-Ro)	**> Répondre aux questions sur la région Champagne-Ardenne**
2.2.9	S4/4 - 29 :41 à 37 : 25	C (L)	**> Lire le texte relatif à la situation économique de la région**
2.3	**S4/4 – 37 :26 à 54 :12**		**Réflexion sur l'intérêt et les inconvénients de cet aménagement**
2.3.1	S4/4- 37 :26 à 42 :57	C (Qo-Ro)	**> Formuler un avis sur l'installation de cet aéroport**
2.3.2	S4/4 - 42 :58 à 54 :12	C (L + Qo-Ro)	**> Lire un document du CG pour répondre à la question**

Tableau 13 : La structure de l'unité d'enseignement de Katia

Dans l'ensemble de séances données à voir au chercheur, les deux unités englobantes apparaissent d'abord comme disjointes. En effet, les deux objets d'étude ne sont à aucun moment mis en relation de manière explicite au cours de l'UE. De plus la transition entre l'un et l'autre s'opère sous la forme d'un rappel de l'évaluation à venir sur l'écoquartier et marque une clôture de la première unité englobante. Cependant, la fin de la seconde unité englobante

fait apparaître que l'enseignante réalise une association thématique entre les deux objets d'étude autour d'un questionnement relatif au respect de l'environnement. La dernière unité intermédiaire du travail sur l'aéroport de Vatry s'organise autour de la question suivante notée au tableau et traitée à l'oral : « *L'aéroport de Vatry est-il respectueux de l'environnement ?* ». Il s'agit davantage d'une association thématique pour elle-même que d'une mise en relation explicite pour et avec les élèves, même si dans les deux unités englobantes des échanges avec les élèves donnent lieu à une référence au projet d'école intitulé « *Mon empreinte écologique* ».

L'entretien d'autoconfrontation simple permet de confirmer cette association thématique autour de « *l'idée d'écologie* » (EACS-K-34). L'analyse du discours de l'enseignante en entretien met également en évidence une autre association, conceptuelle cette fois, entre les deux objets d'étude : l'enseignante conçoit l'écoquartier et l'aéroport de Vatry comme « projet d'aménagement » (EACS-K-213).

1.1.2. Deux UE situées entre programme, programmations et manuels scolaires

Les UE de Claire et Véronique présentent plusieurs points communs : elles s'inscrivent dans la programmation de cycle définie par l'équipe pédagogique locale, elles présentent des références explicites aux programmes scolaires en vigueur et elles ont été construites à partir de manuels scolaires d'histoire-géographie du premier degré.

Le rôle des manuels scolaires dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire est connu (Philippot, 2008 ; Charpentier, 2014), mais l'utilisation effective de ces manuels reste encore peu documentée. Les cas de Claire et Véronique nous permettent de comparer deux emplois très différents de manuels scolaires dans la structuration d'unités d'enseignement de géographie et dans la construction du contexte d'énonciation du discours géographique de l'enseignant.

« La répartition de la population sur le territoire national et en Europe » : une logique d'emboitement d'échelles ?

L'UE que Claire nous a proposé de suivre concerne une classe de CE2-CM1 d'une école rurale. Elle constitue une mise en œuvre du chapitre intitulé « *La répartition de la population*

de l'Europe et de la France » dans le manuel d'histoire-géographie de la classe [1]. L'enseignante a rédigé des « fiches de préparation de séances » (annexe D1-a) qui sont, quant à elles, intitulées « *Les Français dans le contexte européen. La répartition de la population sur le territoire national et en Europe* » en référence au programme scolaire de 2008 (MEN, 2008, p.25). Ces fiches présentent des étapes numérotées d'utilisation des pages du manuel et, pour chaque étape, un ensemble d'informations plus ou moins homogène (nature du travail, organisation individuelle, à deux ou collective, réponses aux questions, etc.).

Le manuel de la classe constitue un support didactique presque exclusif (annexe D1-b). L'enseignante utilise également deux cartes murales : une carte des Etats européens, affichée au tableau, et un planisphère mural des Etats, affiché au fond de la classe. Cependant, la structure générale de l'UE observée traduit des choix de l'enseignante dans l'utilisation du manuel scolaire (tableau 14). D'une part, l'enseignante met en place un temps d'appropriation des contenus de la première double-page utilisée (ce travail n'est pas suggéré par les consignes du manuel). L'entretien d'autoconfrontation croisée nous permet de faire l'hypothèse que l'enseignante propose ce temps initial en particulier du fait que les élèves de CE2 sont peu familiarisés avec la nature des documents (EACC-C&J-433). D'autre part, l'enseignante n'a pas retenu les consignes du manuel qui demandent aux élèves d'expliquer, à l'aide des leçons antérieures, pourquoi certaines zones sont très peu peuplées en Europe et France métropolitaine.

[1] Delpeuch, E. (2011). *Les reporters Histoire Géographie, Histoire des arts, Développement durable, CM1*. Toulouse : SEDRAP

Niveaux	Repères chronologiques	FST	Description
0	*Prélude*		*Distribution des manuels d'HG et constitution des binômes*
1	**S1 / 3**		**Appropriation des contenus de la double-page de manuel**
1.1	**S1/3 - 02 :35 à 07 :07**		**Introduction de l'objet d'étude**
0	*Rappel*		*Rappel par les élèves de la lecture de l'image en sciences*
1.1.1	05 :30 à 07 :07	C (Qo-Ro)	**> Identifier l'objet d'étude**
1.2	**S1/3 - 07 :08 à 16 :39**		**Lecture du document A** [image satellitaire de l'Europe vue de nuit]
1.2.1	S1/3 - 07 :08 à 11 :19	C (Qo-Ro)	**> Identifier la nature et le contenu du document**
1.2.2	S1/3 - 11 :20 à 16 :39	C (Qo-Ro)	**> Identifier et nommer des « pays »**
1.3	**S1/3 - 16 :40 à 30 :09**		**Définition du lexique spécifique à partir du manuel**
1.3.1	S1/3 - 16 :40 à 19 :10	I (L)	**> Lire les définitions du manuel**
1.3.2	S1/3 - 19 :11 à 30 : 09	C (Qo-Ro)	**> Reformuler la notion de « densité de population »**
2	**S1 / 3**		**Etude des espaces densément ou faiblement peuplés en Europe**
2.1	**S1/3 - 30 :10 à 44 :39** **S2/3 – 00 :00 à 45 :30**		**Lecture du document B** [*carte de la densité de population en Europe*]
2.1.1	S1/3 - 30 :10 à 36 :27	C (Qo-Ro)	**> Identifier la légende et le titre de la carte**
2.1.2	S1/3 - 36 :28 à 44 :39	C (Qo-Ro)	**> Localiser et nommer des zones densément et moins densément peuplées**
2.2	**S1/3 - 44 :40 à 54 :56** **S2/3 – 00 : 45 :30**		**Observation de carte et de photographies**
2.2.1	S1/3 - 44 :40 à 54 :56	G(2) (Qe-Re)	**> Répondre aux consignes n°6 et 7 du manuel**
2.2.2	S2/3 - 00 :00 à 11 :05	C (Qo-Ro)	**> Rappeler l'activité scolaire antérieure**
2.2.3	S2/3 - 11 :06 à 28 :37	G(2) (Qe-Re)	**> Répondre aux consignes n°6 et 7 du manuel**
2.2.4	S2/3 - 28 :38 à 39 :07	C (Qo-Ro)	**> Nommer de états européens les plus densément peuplés** [consigne n°6]
2.2.5	S2/3 -39 :08 à 45 :30	C (Qo-Ro)	**> Situer et décrire deux photographies de paysages européens** [consigne n°7]
3	**S2 et 3 / 3**		**Etude des espaces densément ou faiblement peuplés en France**
3.1	**S2/3 - 45 :31 à 59 :10** **S3/3 – 02 :26 à 15 :44**		**Lecture de la carte de la densité des départements de la métropole**
3.1.1	S2/3 - 45 :31 à 59 :10	C (Qo-Ro)	**> Localiser et nommer régions les plus densément peuplées**
0	*Intermède*		*Distribution des manuels d'HG et constitution des binômes*
3.1.2	S3/3 - 02 :26 à 09 :10	C (Qo-Ro)	**> Nommer et localiser les régions de France les plus densément peuplées**
3.1.3	S3/3 - 09 :11 à 15 :44	C (Qo-Ro)	**> Localiser les parties de la France densément et moins densément peuplées**
3.2	**S3/3 – 15 :45 à 41 :14**		**Réflexion sur les Départements et Régions d'Outre-Mer**
3.2.1	S3/3 - 15 :45 à 25 :46	C (Qo-Ro)	**> Nommer et localiser les DROM**
3.2.2	S3/3 - 25 :47 à 36 :49	C (Qo-Ro)	**> Répondre aux questions concernant les îles d'OM**
3.2.3	S3/3 - 36 :50 à 41 :14	C (Qo-Ro)	**> Expliquer la faible densité de population de la Guyane**
3.3	**S3/3 : 41 :15 à 57 :09**		**Lecture de photographies de paysages**
3.3.1	S3/3 - 41 :15 à 52 :38	G(2) (Qe-Re)	**> Répondre à la consigne n°6 du manuel**
3.3.2	S3/3 - 52 :39 à 57 : 09	C (Qo-Ro)	**> Qualifier et décrire des paysages**
3.4	**S3/3 : 57 :10 à 1 :00 :05**		**Ouverture sur le département des élèves**
3.4.1	S3/3 - 57 :10 à 1 :00 :05	C (Qo-Ro)	**> Localiser son département et qualifier sa densité de population**

Tableau 14 : La structure de l'unité d'enseignement de Claire

L'UE de Claire est organisée en trois unités englobantes : une unité initiale (1) d'appropriation des contenus de la première double-page du manuel, suivie de deux unités d'étude des espaces densément ou faiblement peuplés en Europe (2), puis en France (3). La structure générale de l'UE repose sur une logique de succession plus que d'emboitement d'échelles territoriales. En effet, l'étude consécutive de la répartition de la population en Europe, puis en France, n'offre aucune mise en relation explicite des deux échelles. L'Europe ne constitue pas un « contexte » comme le suggère le programme de 2008 (MEN, 2008, p.25). Par exemple, au cours de l'unité élémentaire (3.1.2), le repérage du Nord-Pas-de-Calais comme région française densément peuplée ne donne pas lieu à une mise en relation avec la « mégalopole européenne » évoquée lors de l'unité (2.1.2), alors que ce lien avait été prévu dans la fiche de préparation. Notons que cette logique de succession d'échelles étudiées correspond à la mise en œuvre de la démarche du manuel scolaire dont les consignes de travail ne proposent aucun emboitement des échelles territoriales.

« Produire en France » : quelle logique d'emboitement des activités humaines ?

L'UE que Véronique nous a proposé de suivre concerne une classe de CM2 d'une école urbaine située en Réseau d'Education Prioritaire. Elle s'inscrit dans la programmation de cycle, dans laquelle il est prévu que la classe de CM2 aborde à ce moment de l'année le thème du programme de 2008 le thème « Produire en France », en développant l'étude d' « une zone industrialo-portuaire » (ZIP). Lors de nos échanges préalables au recueil de données, Véronique avait précisé qu'il lui semblait difficile d'aborder l'étude d'une ZIP sans avoir fait un travail avec les élèves sur les différentes « activités » associées au thème « Produire en France » dans le programme de géographie de 2008 (MEN, 2008, p.25).

L'ensemble de séances, constituant un tout pour Véronique, s'organise en deux unités englobantes (tableau 15) : l'une concerne « *Les différentes activités humaines* » et l'autre « *La zone industrialo-portuaire du Havre* », en référence aux titres notés dans les cahiers des élèves. L'unité (1) repose sur une situation de tri d'images, à deux, à quatre puis collectivement, à partir d'un corpus de 12 photographies constitué par l'enseignante (annexe D4-a). Ce tri conduit à une catégorisation unique qui renvoie aux espaces « touristiques », « agricoles », « industrialo-portuaires » et « de services ». L'unité (2) présente une utilisation des manuels scolaires qui peut être comparée à celle de Claire. Dans un premier temps,

l'enseignante utilise le manuel d'histoire-géographie de la classe[1], distribué aux élèves, et en projette la version numérique au TNI (annexe D4-c). Elle propose la même organisation avec une phase d'appropriation des contenus de la double-page du manuel de la classe (2.1) et une activité scolaire relevant de la réponse aux consignes du manuel (2.2). En revanche, la suite de l'UE repose sur l'utilisation exclusive d'un autre manuel de géographie, dont l'enseignante projette les images au TNI (annexe D4-d), et sur lequel elle fonde son questionnement.

L'UE construite par Véronique propose un emboitement thématique des deux unités englobantes. En effet l'enseignante intègre des images de zones industrialo-portuaires au corpus d'images utilisées pour la catégorisation des activités humaines puis elle fait des « espaces industrialo-portuaires » une catégorie formalisée dans le cahier des élèves. Il s'agit d'une logique d'emboitement thématique, plus que d'emboitement des échelles spatiales, dans la mesure où le travail de catégorisation des activités humaines est peu spatialisé. Notons, en revanche, que le travail sur la ZIP de Havre propose deux moments où cet espace est situé dans un contexte spatial plus large : un temps de localisation de la ZIP dans le territoire français, suscité par la consigne du manuel (2.2), et un temps d'identification sur une carte des liaisons entre Le Havre et d'autres espaces (2.5).

[1] Delpeuch, E. (2011). *Les reporters Histoire Géographie, Histoire des arts, Développement durable, CM2*. Toulouse : SEDRAP

Niveaux	Repères chronologiques	FST	Description
0	*Prélude*		*Question sur les cahiers de géographie et installation*
1	**S1 et 2 / 4**		**Catégorisation et caractérisation des activités humaines**
1.1	**S1/4 - 01 :08 à 54 :11**		**Tris d'images**
1.1.1	S1/4 - 01 :08 à 10 :25	C (L)	**> Observer silencieusement les images projetées au TNI**
1.1.2	S1/4 -10 :26 à 17 : 04	G(2-3) (D ; P)	**> Trier les images selon les critères du groupe**
1.1.3	S1/4 -17 : 05 à 28 :05	G(4-6) (D ; P)	**> Réaliser une catégorisation unique**
1.1.4	S1/4 - 28 :06 à 54 : 11	C (Qo-Ro)	**> Présenter et justifier la catégorisation du groupe**
1.2	**S1/4 – 54 :12 à 1 :17 :55**		**Catégorisation collective**
1.2.1	S1/4 - 54 :12 à 1 : 07 : 38	C (Qo-Ro)	**> Etablir une catégorisation unique**
1.2.2	S1/4 – 1 : 07 : 39 à 1 :17 :55	C (Qo-Ro)	**> Associer de nouvelles images aux catégories établies**
1.3	**S2/4 - 00 :00 à 42 :20**		**Institutionnalisation de la catégorisation établie**
1.3.1	S2/4 - 00 : 00 à 13 :00	C (Qo-Ro)	**> Rappeler les catégories d'activités établies**
1.3.2	S2/4 - 13 :01 à 42 :20	C (C)	**> Copier la leçon**
2.	**S2, 3 et 4 / 4**		**Etude de la zone industrialo-portuaire du Havre**
2.1	**S2/4 – 42 :21 à 53 :51**		**Appropriation des contenus de la double-page du manuel**
0	*Intermède*		*Rangement des cahiers et ouverture du manuel à la p.82*
2.1.1	S2/4 - 44 :10 à 48 :01	C (Qo-Ro)	**> Identifier la nature du document**
2.1.2	S2/4 - 48 :02 à 53 :51	C (Qo-Ro)	**> Repérer les composantes de la double-page**
2.2	**S2/4 – 53 :52 à 1 :18 :26**		**Description de la photographie aérienne de la ZIP du Havre**
2.2.1	S2/4 - 53 :52 à 1 :02 :35	G(2-3)(Qe-Re)	**> Répondre aux questions 1 à 4 du manuel**
2.2.2	S2/4 - 1 :02 :36 à 1 :18 :26	C (Qo-Ro)	**> Localiser le Havre et décrire une image**
0	*Intermède*		*Distribution des cahiers et installation*
2.2.3	S3/4 - 02 :28 à 11 :04	C (Qo-Ro)	**> Rappeler la séance précédente**
2.2.4	S3/4 - 11 :05 à 22 :32	I (C)	**> Copier la leçon**
2.3	**S3/4 – 22 :33 à 1 :15 :40**		**Approche de la fonction portuaire de la ZIP du Havre**
2.3.1	S3/4 - 22 :33 à 31 :00	C (Qo-Ro)	**> Décrire une photographie aérienne verticale du port**
2.3.2	S3/4 - 31 :01 à 36 :00	C (Qo-Ro)	**> Décrire une photographie du port de commerce**
2.3.3	S3/4 - 36 :01 à 52 :48	C (Qo-Ro)	**> Observer et nommer les objets et les métiers de la ZIP du Havre**
2.3.4	S3/4 - 52 :49 à 1 :06 :40	C (Qo-Ro)I(C)	**> Copier la suite de la leçon**
2.3.5	S3/4 -1 :06 :41 à 1 :15 :40	C (Qo-Ro)	**> Observer des actions techniques sur un quai du port**
0	*Insert*		*Evaluation informelle de la mémorisation des activités*
2.4	**S4/4 – 14 :23 à 51 :01**		**Approche de la fonction industrielle de la ZIP du Havre**
2.4.1	S4/4 - 14 :23 à 15 :55	C (Qo-Ro)	**> Rappeler les descriptions de la séance antérieure**
2.4.2	S4/4 - 15 :56 à 28 : 40	C (Qo-Ro)	**> Décrire une photographie du port industriel**
2.4.3	S4/4 - 28 :41 à 33 :01	C (Qo-Ro)	**> Réfléchir à l'intérêt de la localisation d'une usine dans le port**
2.4.4	S4/4 - 33 :02 à 45 :23	I (C)	**> Copier la suite de la leçon**
2.4.5	S4/4 - 45 :24 à 48 :15	C (Qo-Ro)	**> Donner un titre à la leçon**
2.4.6	S4/4 - 48 :16 à 51 :01	C (Qo-Ro)	**> Observer photographie aérienne de la ZIP du Havre**
2.5	**S4/4 – 51 :02 à 1 :12 :59**		**Observation des réseaux de circulation de la ZIP du Havre vers la France et l'Europe**
2.5.1	S4/4 - 51 :02 à 1 :02 :45	C (Qo-Ro)	**> Identifier les liaisons entre Le Havre et d'autres espaces**
2.5.2	S4/4 - 1 :02 :46 à 1 :12 :59	C (Qo-Ro)	**> Observer et commenter un film sur la ZIP de Fos/Mer**
2.6	**S4/4 – 1 :13 :00 à 1 :18 :55**		**Echange sur les contrôles douaniers dans la ZIP du Havre**
2.6.1	S4/4 - 1 :13 :00 à 1 :18 :55	C (Qo-Ro)	**> Décrire et interpréter une image**

Tableau 15 : La structure de l'unité d'enseignement de Véronique

1.2. L'inscription des discours géographiques dans un contexte plus large

Les discours géographiques qui se déploient au cours de l'interaction longue à l'échelle de l'UE ne peuvent être compris sans prendre en compte leur inscription dans un contexte large (Maingueneau, 2009). Nous avons fait le choix de partir des discours pour identifier les éléments de contexte large qui sont pris en compte par les locuteurs au cours des séances observées et en entretien. Cette analyse permet de mettre en évidence, d'une part, l'importance accordée par l'enseignant au contexte pédagogique et didactique dans lequel il inscrit son discours géographique et, d'autre part, la prise en compte différenciée du contexte géographique proche.

1.2.1. Le contexte pédagogique et didactique partagé par la classe

Le contexte pédagogique et didactique partagé par l'enseignant et l'ensemble des élèves détermine une part importante des échanges au sujet de l'espace terrestre dans les UE. Il induit un ensemble de représentations mentales de l'espace que l'enseignant choisit de faire mobiliser dans le cours des interactions langagières. L'analyse des épisodes porteurs de discours géographiques met en évidence que ces représentations mentales de l'espace sont liées à différentes sources de connaissance. Nous classons ainsi en trois catégories ces représentations mentales de l'espace :

- les représentations construites par des **observations faites collectivement *in situ***,
- les représentations construites lors d'**UE de géographie antérieures**,
- les représentations construites dans d'**autres domaines d'apprentissage**.

Les UE inscrites dans des projets pédagogiques accordent une place importante aux représentations mentales de l'espace construites par les élèves lors des observations *in situ*. Ainsi, dans la classe de Katia, le travail sur l'écoquartier articule en permanence une visée de généralisation (définir ce qu'est un écoquartier, dégager puis s'approprier des caractéristiques d'un écoquartier) et des éléments observés lors de la visite guidée du quartier Vauban de Fribourg. Dans la classe de Jacques, la différenciation de l'occupation des deux rives du lac de la Liez donne lieu à l'écriture au tableau d'une liste des bâtiments observés par les élèves lors de la classe d'environnement (annexe D2-b).

Une part importante des échanges au sujet des réalités étudiées mobilisent les représentations mentales de l'espace construites par les élèves au cours d'unités d'enseignement de géographie antérieures (qui ont eu lieu depuis de début de l'année scolaire avec le même enseignant). Il s'agit là de connaissances géographiques partagées entre l'enseignant et les élèves, par exemple : les notions de réseaux routier et ferroviaire (UE de Katia), d'importation et exportation (UE de Véronique), de ville et village (UE de Claire) ou la représentation du peuplement de la vallée du Rhône (UE de Jacques).

Notons que ces deux premières catégories de représentations donnent lieu à une mobilisation spontanée de connaissances de la part des élèves. Probablement, le contexte pédagogique et didactique est-il clairement interprété par les élèves lorsque l'enseignant les invite à se remémorer une situation vécue (contexte pédagogique) ou lorsque le discours géographique de l'enseignant reprend des notions acquises (contexte didactique).

Dans notre corpus, Claire est la seule à inviter les élèves à mobiliser des représentations mentales de l'espace construites dans d'autres domaines d'apprentissage. Il s'agit d'abord d'une représentation de ce qu'est « la répartition » construite en EPS. Notons que cet appui sur une représentation de la répartition dans un espace, construite dans une pratique de mobilité en sport collectif, n'avait pas été anticipé par l'enseignante mais qu'il émerge dans le flux des interactions langagières :

> *Enseignante : Et la « répartition » qu'est-ce que c'est alors ? Hugo ?*
> *Elève : la répartition ?*
> *Enseignante : oui*
> *Elève : c'est quand tu te répartis des autres*
> *Enseignante : ça veut dire quoi « quand tu te répartis des autres » ?*
> *Elève : ben, quand tu te répartis des autres, ça veut dire que, que tu t'éloignes*
> *Enseignante : hm [mouvement et expression dubitative]. Hugo ?*
> *Elève : c'est comme quand on se réparti dans la salle, on n'est pas tous au même endroit bloqués*
> *Enseignante : oh quel bel exemple ! Quand est-ce qu'on vous dit qu'il faut se répartir sur un espace ? [geste de clôture d'un espace] Dans quel domaine ? [geste de clôture d'un espace] Elsa ?*
> *Elève : en sport*
> *Enseignante : dans les sports … et dans les sports … collectifs, quand on joue au foot surtout [geste de demande de silence]*
> *Elève : chuuut*
> *Enseignante : Arthur, je crois comprendre que tu ne parles pas de géographie … En EPS on parle beaucoup de la répartition, c'est dans un espace [geste pointant des éléments sur le plat de sa main]… où est-ce qu'on se place, où est-ce que l'on va [geste pointant des éléments sur le plat de sa main]… où est-ce qu'on se situe. OK [frappe ses mains]*
>
> (Extrait de l'UE de Claire : unité 1.1.1 – épisode 1)

Par ailleurs, lors d'un échange au cours duquel les élèves sont questionnés pour expliquer la faible densité de population de la Guyane, Claire invite les élèves à se remémorer un album de littérature de jeunesse[1] pour qualifier le milieu naturel de la forêt amazonienne (unité 3.2.3 du synopsis, annexe C1-a). Notons que dans cette situation, la mobilisation de représentations construites dans un contexte d'étude d'œuvre en français est plus difficile pour les élèves qui évoquent le récit et non le cadre dans lequel il est inscrit. Cette difficulté des élèves met en évidence qu'une telle mise en relation entre deux domaines d'apprentissage présente un réel intérêt formatif dans une perspective de décloisonnement des champs disciplinaires.

Ces manières d'inscrire leur discours géographique dans un contexte pédagogique et didactique partagé renvoie aux conclusions de Philippot (2008) sur l'inscription des séances d'enseignement de la géographie dans des temporalités longues. Elles mettent en évidence la nécessité pour l'enseignant de s'appuyer sur des représentations et des savoirs communs à l'ensemble de la classe, pour construire son discours géographique. Or, lorsque de telles connaissances géographiques déjà construites manquent, l'enseignant est en difficulté pour fonder son discours géographique en interaction avec celui des élèves. On peut faire l'hypothèse que c'est, en partie, du fait de cette absence de connaissances géographiques partagées que Claire ne retient pas certaines consignes du manuel scolaire. En effet, les élèves pourraient difficilement expliquer un phénomène géographique en s'aidant des leçons précédentes, alors qu'elles n'ont pas été étudiées au cours de l'année scolaire.

1.2.2. L'appui sur un contexte géographique proche et connu des élèves

Un point commun aux quatre UE réside dans la prise en compte du contexte géographique proche de l'école dans le discours géographique de l'enseignant. Cette inscription dans un contexte géographique proche prend deux formes distinctes selon les objets d'étude.

Dans les UE de Claire et Katia, le contexte géographique local est intégré à une partie du travail prévu par l'enseignante. Suivant le déroulement prévu par le manuel scolaire, Claire termine l'étude de la répartition de la population en France par une succincte ouverture sur le département des élèves en leur demandant ce que l'on peut dire de la densité de population en Haute-Marne et si cela correspond à ce qu'ils connaissent de leur département (ils évoquent : la forêt, les villages et l'agriculture). Dans le travail que Katia propose aux élèves sur

[1] Il s'agit d'un album étudié par la classe en début d'année scolaire : *La reine des fourmis a disparu* de Fred Bernard et François Roca, édité par Albin Jeunesse en 1996

« *l'aéroport de Vatry dans la Marne* », la prise en compte du contexte géographique relève d'abord de l'intention de l'enseignante d'évoquer le département et la région des élèves à l'occasion de ce travail. Cette contextualisation prend la forme d'une demande de localisation de Vatry à l'aide d'une carte des territoires administratifs (annexe D3-d). Elle donne lieu à la notation au tableau numérique interactif (TNI) de la réponse négociée suivante : « *1) Vatry se trouve dans la Marne (département), en Champagne-Ardenne (région). Villes proches : Châlons, Reims, Epernay, Troyes, Paris* » (Katia-épisode 6).

Dans trois des UE, l'inscription du discours géographique de l'enseignant dans le contexte géographique local prend aussi la forme de références à des réalités locales réalisées dans le cours des interactions langagières, mais non anticipées. Par exemple, au cours du travail sur les activités humaines, les élèves de Véronique parlent à plusieurs reprises de « *l'Intermarché* » et des « gens » qui y travaillent, à la fois en référence à l'une des images à trier qui représente un bâtiment à cette enseigne et, sans doute, en référence au supermarché de leur propre quartier qui a la même enseigne. Plus loin dans l'épisode, c'est l'enseignante qui reprend cette manière de nommer un supermarché pour évoquer la destination des produits de la pêche (Véronique-épisode 1). L'inscription des discours dans le contexte géographique local renvoie ici à des représentations mentales de l'espace construites par les élèves en dehors du contexte scolaire.

Les quatre UE que nous avons présentées renvoient, en partie, à deux styles professionnels décrits par Philippot (2008) : celui des enseignants qui valorisent leur liberté pédagogique et inscrivent leur enseignement disciplinaire dans des « projets », et celui des enseignants qui débutent dans l'enseignement de la discipline et qui ont un rapport de proximité avec la prescription officielle et les propositions des manuels scolaires. Toutefois, l'analyse à l'échelle de l'UE met en évidence qu'un même enseignant peut proposer des types de situations d'enseignement-apprentissage très différentes dans un même ensemble de séances.

Par ailleurs, notre choix d'étudier l'activité didactique d'enseignants qui se démarquent, en partie, des caractéristiques des pratiques ordinaires, permet de donner à voir une géographie enseignée qui ne repose pas exclusivement sur des scénarios pédagogiques fournis par les manuels scolaires du premier degré (Charpentier, 2014). En effet, les UE de Jacques et de Katia, et en partie celle de Véronique, relèvent d'une construction personnelle et des choix professionnels de l'enseignants (par exemple : inscrire les contenus d'enseignement de géographie dans un projet pédagogique ou permettre aux élèves de construire une

représentation de la diversité des activités humaines, avant d'étudier l'une d'elle de manière plus approfondie).

2. Caractéristiques communes et spécificités des contextes construits

Comme tout discours, le discours géographique de l'enseignant crée son propre contexte. Dans une analyse à un « niveau interne » (Dolz-Mestre & Tupin, 2011), c'est l'articulation des niveaux macro (de l'UE), méso (des épisodes) et micro (des échanges) qui permet de dégager les caractéristiques communes et les spécificités des contextes construits par le discours géographique de l'enseignant. Nous en proposons une description en nous intéressant aux dimensions linguistiques et non linguistiques (physiques, sociales et culturelles) du contexte (Maingueneau, 2009).

2.1. Le contexte microsocial, entre dispositifs et discours géographique des élèves

Le contexte interne du discours tient en particulier aux relations qui s'instaurent dans la micro société que constitue la classe. Ces relations sont liées aux « formes sociales du travail » (Schneuwly *et al*, 2006), aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant et aux formes d'interactions didactiques qui se déploient dans la classe (Dolz-Mestre & Tupin, 2011).

L'analyse descriptive de la première partie de notre corpus de données rejoint des acquis de la recherche sur les pratiques ordinaires qui ont mis en évidence que les séances d'enseignement des sciences sociales, ou plus spécifiquement de la géographie à l'école primaire, sont caractérisées par l'alternance de temps collectifs et de temps de travail de groupe et par la place importante accordée aux élèves dans le dialogue (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). En mobilisant les analyses des UE et celles des entretiens d'autoconfrontation, notre corpus permet de préciser la description de ce modèle dominant et de mettre en évidence des variations à l'intérieur de celui-ci.

2.1.1. Le travail en petits groupes d'élèves

Un trait commun aux quatre UE réside dans le fait qu'un travail en petits groupes d'élèves précède fréquemment les temps collectifs centrés sur l'objet d'étude au sein des unités englobantes que nous avons identifiées. Cependant, au-delà d'une forme commune, notre corpus permet de souligner des différences de place et de fonction conférées à ce dispositif de travail.

Une controverse entre Katia et Véronique sur les disciplines propices au travail des élèves en petits groupes permet d'interroger la place de ce type de dispositif à l'école primaire (EACC-K&V-292 à 327). Katia, qui dans cet échange parle en « on », installe le débat de métier. Elle qualifie le travail en petits groupes d'élèves de « *systématique* » dans certaines disciplines : l'histoire, la géographie et les sciences expérimentales. Elle considère qu'il est « *une évidence* » dans « *les disciplines dites d'éveil* », propices à la « *recherche* » et à la « *confrontation* ». Inversement, elle pense que les enseignants n'associent pas le travail en petits groupes au français ou aux mathématiques, qui sont des « *disciplines traditionnelles* » davantage « *soumises à des dispositifs traditionnels* ». Véronique quant à elle confère au travail en petits groupes une place plus large : « *je pense que c'est transférable aux mathématiques aussi / quand on fait de la résolution de problème, on peut avoir ce temps* ». Face aux doutes réitérés de Katia concernant la fréquence effective de cette pratique en mathématiques, Véronique livre la fonction qu'elle attribue aux situations de travail en petits groupes en géographie, histoire ou sciences : elles favorisent, de son point de vue, la « *discussion entre élèves* » et l'« *échange d'expériences* » ; elles constituent un espace de partage entre élèves des « *représentations* » qu'ils ont construites dans leur fréquentation personnelle du monde.

La mise au jour des fonctions conférées au travail en petits groupes d'élèves par les enseignants permet de mieux comprendre des modalités d'intervention auprès des groupes d'élèves radicalement opposées que nous avons pu observer. Par exemple, nous avons constaté une quasi absence d'intervention de Jacques dans le premier temps de travail en groupe (unité 1.1.1 du synopsis de Jacques, annexe C1-b). Cela contraste avec l'importance de la présence de Claire auprès de plusieurs groupes d'élèves dans tous les temps de travail en binômes qu'elle nous a donnés à voir. En mettant en relation deux moments de l'autoconfrontation simple de Jacques au cours desquels il parle du « *travail de groupe* » ou du « *travail en groupes* », on comprend la fonction que cet enseignant confère à ce dispositif. Il est pour lui l'espace de « *l'analyse de documents* » (EACS-J-62), d'autant que le contexte

matériel de la classe impose des supports didactiques de petit format. Cette « analyse » proposée aux élèves est avant tout un moyen de leur donner la parole et, selon les termes de l'enseignant, de leur « *demander des représentations sur telle ou telle chose* », de leur permettre « *d'apporter leur réponse* » et de dire « *ce qu'ils avaient à dire* » (EACS-J-239). Pour Claire, en revanche, le travail en binômes d'élèves tel qu'elle l'a mis en place dans cette UE apparaît comme un moyen d'évaluer si les élèves réinvestissent des savoirs qui ont été travaillés collectivement, par exemple, un « *principe opératoire* » (EACS-C-171) qui consiste à localiser un pays densément peuplé sur la carte des densités de population en Europe à l'aide d'une carte des états de l'Union Européenne.

Notons que le passage d'un dispositif de travail à un autre (en petits groupes, individuel, collectif), au cours des UE, est en étroite relation avec un aspect matériel du contexte dans lequel se déploient les discours géographiques des enseignants : l'organisation spatiale des salles de classe. Or, les choix de disposition des élèves dans l'espace classe induisent des différences entre les contextes d'énonciation des discours, dans leurs dimensions physique et sociale. Jacques et Véronique changent la disposition spatiale de la classe en fonction des moments de l'UE. Pour ces deux enseignants la disposition en petits groupes d'élèves correspond au temps de la discussion entre élèves et avec l'enseignant, tandis que le temps de l'institutionnalisation des savoirs repose sur une disposition en rangs de tables, face au tableau. Les transformations du contexte physique d'énonciation du discours géographique de l'enseignant correspondent alors à des transformations attendues du rapport au savoir des élèves. Inversement, les UE de Claire et de Katia que nous avons observées s'inscrivent dans une organisation spatiale permanente de la classe en îlots de tables d'élèves et présentent peu de temps dédiés à l'instauration d'un rapport officiel au savoir.

Au-delà d'une forme commune du contexte microsocial créé par les enseignants en géographie, nos analyses permettent d'identifier une diversité de modes d'intervention des enseignants auprès des groupes d'élèves et une diversité de fonctions qu'ils confèrent à ce dispositif de travail. De même, au-delà d'une apparente alternance commune entre des moments de travail en groupes et des temps collectifs de questions-réponses orales, nos analyses comparatives mettent en évidence des différences concernant la place accordée au discours géographique des élèves dans les quatre UE.

2.1.2. L'inégale place accordée au discours géographique des élèves

Nos analyses des « formes d'activité scolaire » (Schneuwly & *al.*, 2006) mettent en évidence que la forme d'activité des questions-réponses orales (Qo-Ro) est dominante dans les quatre UE et fait fréquemment suite à celle des questions-réponses écrites (Qe-Re) en petit groupe d'élèves. En cela, les caractéristiques microsociales des contextes construits par les enseignants de notre étude rejoignent les caractéristiques des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Toutefois, les premières unités englobantes des UE de Véronique et Katia présentent de véritables situations de discussion (D) entre élèves donnant lieu à une production langagière des groupes d'élèves (P) au sujet d'une réalité sociale abordée (l'inventaire écrit des équipements de « Notre écoquartier » et le tri d'images concernant les activités humaines).

La différenciation de la place accordée aux discours des élèves dans les quatre UE se traduit également par un fort contraste dans les productions verbales des élèves au sujet de l'espace terrestre. Nos analyses au niveau « micro » des épisodes porteurs de discours géographique mettent en évidence que dans le jeu des questions-réponses orales, les interventions des élèves sont souvent réduites à un mot ou à un groupe nominal. C'est le cas tout particulièrement lorsque les opérations de localisation et nomination ou d'observation et qualification sont suscitées de la part des élèves. Par exemple, dans l'UE de Claire, les productions verbales consistent souvent à nommer un pays, une région, une grande ville ou à qualifier la densité de population d'un territoire (« faible » / « forte » ; « densément / pas densément »). Toutefois, les quatre UE présentent des interventions d'élèves plus longues qui prennent la forme de questions spontanées des élèves, de description et de formulation d'hypothèses suscitées par l'enseignant. Les énoncés des élèves, au sujet de réalités géographiques, les plus élaborés se situent après les situations de discussion (D) et de production en petits groupes d'élèves (P) que Katia et Véronique ont mises en place. Notons cependant que les contextes microsociaux de ces deux UE sont nettement différenciés par le traitement que font les enseignantes des productions des petits groupes d'élèves : une lecture des éléments inventoriés dans la classe de Katia, une confrontation des tris et une négociation d'une catégorisation collective dans celle de Claire.

L'inégale place accordée au discours géographique des élèves et l'ensemble du contexte interne dans lequel se déploie le discours géographique de l'enseignant induisent une grande

diversité de distribution des opérations de connaissance géographique au cours des unités d'enseignement.

2.2. Les opérations de connaissance géographique déployées

Les discours géographiques manifestent et contribuent à construire les opérations de connaissance géographique des individus. Au niveau « macro » de l'analyse, la distribution dans le temps et entre locuteurs des opérations de connaissance géographique mises en œuvre constitue une dimension importante du contexte interne que construit le discours géographique de l'enseignant.

Nous avons analysé l'ensemble des opérations de connaissance géographiques mises en œuvre par les élèves et les enseignants au cours des UE afin de repérer les possibilités offertes aux élèves de dépasser les opérations de description-nomination-localisation (Audigier, 1999b). Nous présentons ici les résultats de l'analyse descriptive de la distribution, dans le temps de l'UE et entre locuteurs, de ces opérations. Cette analyse repose sur les matrices d'analyse diachronique reproduites dans les annexes C2-a à C2-d.

2.2.1. La distribution des opérations dans le temps

Chaque UE étudiée présente un large spectre d'opérations de connaissance géographique, suscitées par l'enseignant et mises en œuvre par celui-ci et par les élèves. En effet, nous avons constaté la présence d'opérations de connaissance géographique réparties sur les différents niveaux d'opérations, des plus élémentaires (observation-nomination-localisation et description-qualification) aux plus élevés (formulation d'hypothèses et identification de facteurs ou d'interrelations). Cependant, les matrices mettent en évidence de forts contrastes entre les UE et à l'intérieur de celles-ci, concernant le spectre et la distribution dans le temps des opérations de connaissance géographique mises en œuvre (tableaux 16 à 19).

Repères : (ue) du synopsis	Catégories d'opérations de connaissance géographique mises en œuvre par l'enseignant et les élèves											
	O L N		D Q Ca.		Co. Di.		Cl. Me. Mo. Hi.		FQ FH		IF IE IR	
0												
0												
1.1.1 (E1)												
1.2.1												
1.2.2												
1.3.1												
1.3.2 (E2)												
2.1.1												
2.1.2 (E3)												
2.2.1												
2.2.2												
2.2.3												
2.2.4												
2.2.5												
3.1.1												
0												
3.1.2 (E4)												
3.1.3												
3.2.1												
3.2.2 (E5)												
3.2.3 (E6)												
3.3.1												
3.3.2 (E7)												
3.4.1												

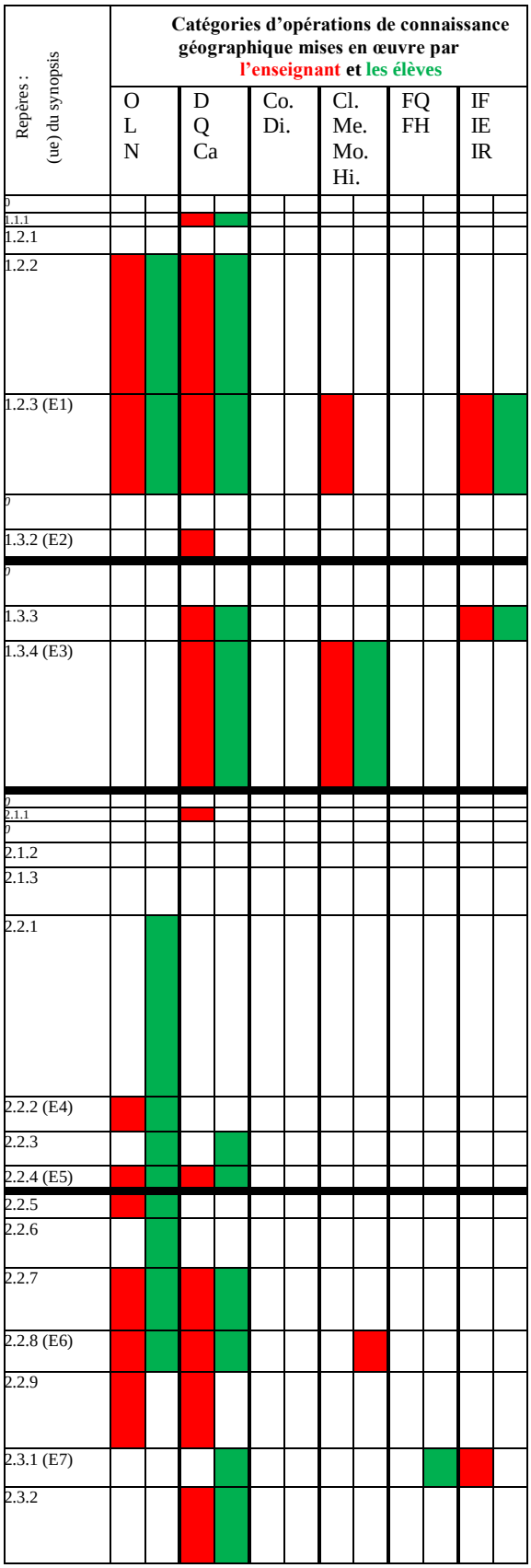
Echelle 1

Tableau 16 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Claire

Repères : (ue) du synopsis	Catégories d'opérations de connaissance géographique mises en œuvre par l'enseignant et les élèves											
	O L N		D Q Ca.		Co. Di.		Cl. Me. Mo. Hi.		FQ FH		IF IE IR	
0												
1.1.1												
1.2.1												
1.2.2 (E1)												
1.2.3 (E2)												
2.1.1												
2.1.2 (E3)												
2.2.1 (E4)												
2.2.2 (E5)												
3.1.1 (E6)												
0												
3.1.2 (E7)												
3.2.1												
3.2.2												

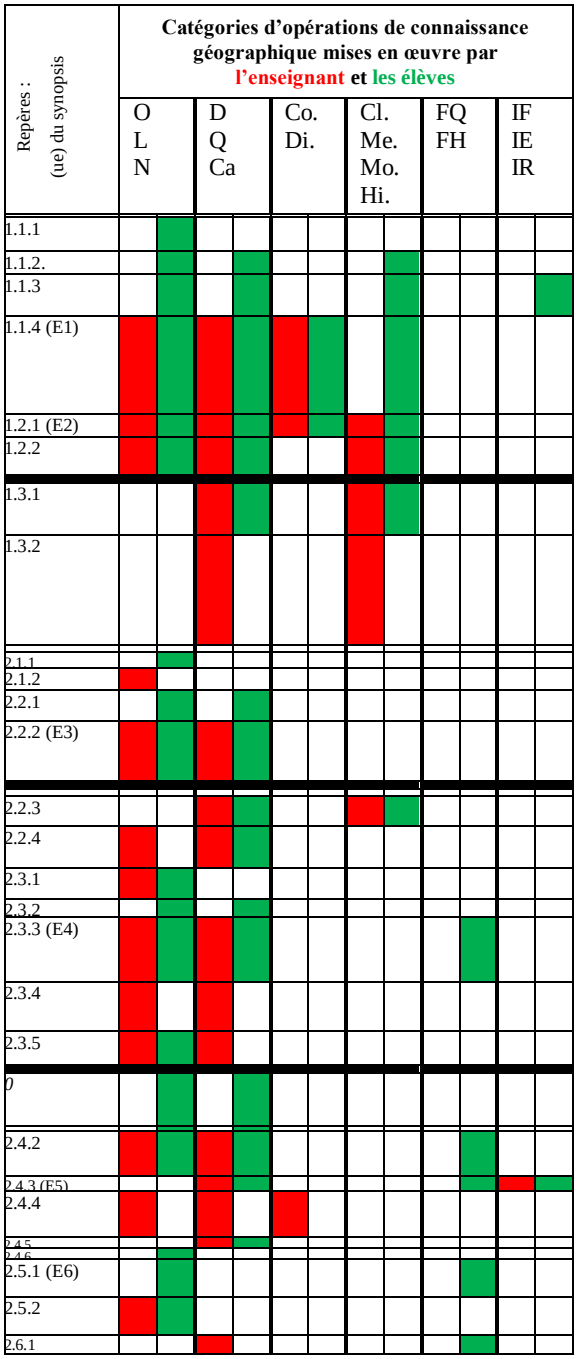
Echelle 1

Tableau 17 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Jacques



Echelle 1

Tableau 18 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Katia



Echelle ½

Tableau 19 : Les opérations de connaissance géographique dans l'UE de Véronique

L'UE de Claire sur la répartition de la population en France et en Europe est celle qui présente le spectre le plus réduit d'opérations de connaissance géographique. Celui-ci est centré sur l'observation de carte, la nomination d'états ou de régions, la localisation sur la carte, la description de photographies et la qualification des espaces comme densément ou peu densément peuplés. Toutefois cette UE est la seule qui présente plusieurs unités élémentaires au cours desquelles la comparaison et la différenciation d'espaces représentés (sur la carte ou par la photographie) sont réellement suscitées. Par ailleurs, en relation avec les consignes du manuel scolaire, le discours géographique de l'enseignante intègre trois moments de formulations d'hypothèses concernant le faible peuplement du nord de l'Europe et des Alpes (unité 2.1.2 – Épisode 3), les régions françaises les plus densément peuplées (unité 3.1.2 – Épisode 4) et le peuplement des îles d'outre-mer (unités 3.2.2 et 3.2.3 – épisodes 5 et 6). Notons dans cette UE l'absence de sollicitation des opérations de classement ou de mise en ordre de la part des élèves et l'absence de manifestation verbale de la mise en œuvre de ces opérations par l'enseignante.

Un trait caractéristique de l'UE de Jacques réside dans le fait que les questions initiales posées aux élèves au sujet des images de vallées de montagne suscitent d'emblée l'observation, la description, la comparaison et la formulation d'hypothèses explicatives :

> *1-Peux-tu dire de quel type de documents il s'agit ?*
> *2-Que vois-tu sur chaque document ?*
> *3-Qu'y a-t-il de commun aux trois documents ?*
> *4-A ton avis, pourquoi les maisons aperçues sur deux documents sont-elles construites à cet endroit précis et pas ailleurs ?*
>
> (Extrait de la reconstitution du tableau de la classe de Jacques)

Notons également que l'UE de Jacques présente un assez large spectre d'opérations suscitées de la part des élèves dans les temps de lecture de documents et de caractérisation des deux types de vallées, alors que la variété des opérations mises en œuvre par les élèves est très réduite dans les phases orales du travail de remémoration et de formalisation des apprentissages (unités 3.1.1 et 3.2.1).

L'ensemble de quatre séances de géographie de Katia présente une nette rupture entre l'unité englobante consacrée à l'écoquartier et celle qui concerne l'aéroport de Vatry. En effet, la première présente de la part de l'enseignante et des élèves des opérations de nomination des équipements inventoriés et de caractérisation d'un quartier écologique ainsi que la seule opération d'identification d'interrelations de notre corpus. En effet, l'enseignante questionne les élèves au cours de la présentation de leur production de groupe en leur

demandant pourquoi tel équipement est important, à quelle condition il est possible de le prévoir, etc. (unité 1.2.3 – épisode 1). En revanche, le travail sur l'aéroport de Vatry présente un spectre d'opérations de connaissance géographique beaucoup plus réduit, centré sur la localisation du site dans sa région, la nomination des destinations desservies et des équipements présents, sur la qualification de l'aéroport comme aéroport de tourisme et lieu de fret, ainsi que la caractérisation de l'attractivité touristique de la région Champagne-Ardenne. Le questionnaire produit par l'enseignante (annexe D3-c) induit ces opérations et s'avère très proche du prélèvement ponctuel d'informations le plus souvent suscité par les manuels scolaires de l'école primaire (Audigier, 2000).

L'UE de Véronique présente également une très nette différenciation des deux unités englobantes sur le plan du spectre des opérations de connaissance géographique mises en œuvre par les élèves et par l'enseignante. Le travail de catégorisation des activités humaines sollicite en effet l'observation, la nomination, la description, la qualification, la comparaison, la différenciation et le classement. L'enseignante sollicite peu la localisation, mais celle-ci est introduite par les classements des élèves (par exemple avec « la ville » / « la campagne ») et reprise par l'enseignante dans le travail oral collectif. L'étude de la ZIP du Havre quant à elle présente un spectre beaucoup plus réduit d'opérations d'observation-nomination-localisation et de description, en relation avec les questions des deux manuels sur lesquels s'appuie l'enseignante. Toutefois, celle-ci introduit dans cette étude des moments de formulation de questions sur les objets matériels et les actions observables lors d'une diffusion de film (unité 2.3.3 – épisode 4), de formulation d'hypothèses explicatives sur les raisons de la localisation d'industries dans un port (unité 2.4.3 – épisode 5) et d'identification de relations spatiales sous la forme d'une identification des réseaux de circulation qui relient Le Havre à des espaces français et européens (unité 2.5.1 – épisode 6). Notons que dans ce travail, l'absence d'opération de comparaison avec d'autres sites industriels et de mise en ordre spatiale interroge les possibilités offertes aux élèves de formuler des hypothèses explicatives.

2.2.2. La distribution des opérations entre locuteurs

L'analyse de la distribution des opérations de connaissance géographique entre locuteurs au cours des UE permet de repérer quelles sont les relations entre l'activité cognitive des élèves, suscitée par l'enseignant, et le discours géographique de celui-ci. Elle nous conduit à mettre en évidence des temps de concomitance et de dissociation de l'activité de connaissance

géographique de l'enseignant et des élèves, telle qu'elle se manifeste à travers leurs discours respectifs.

Les matrices mettent en évidence divers types d'unités élémentaires des UE au cours desquelles seuls les élèves mettent en œuvre des opérations de connaissance géographique alors que les interventions de l'enseignant relèvent uniquement d'un discours destiné à guider l'activité des élèves. L'absence de manifestation verbale d'opération de connaissance géographique de l'enseignante concerne par exemple des temps de lecture silencieuse d'image dans l'UE de Véronique (unité 1.1.1), d'identification du contenu d'un document géographique au début de l'UE de Claire (unité 1.2.1), de prélèvement d'information dans les pages du site internet de l'aéroport de Vatry (unité 2.2.1) ou de travail en petits groupes des élèves de Jacques (unité 1.1.1) et de Véronique (unité 1.1.2 et 1.1.3).

Ces moments sont le plus souvent suivis d'un échange collectif au cours duquel les opérations de connaissance géographique des locuteurs sont concomitantes : une même catégorie d'opérations est mise en œuvre par l'enseignant et les élèves au cours d'une unité de temps. Par exemple, la nomination-localisation des zones densément ou moins densément peuplées en Europe est réalisée conjointement par Claire et ses élèves (unité 2.1.2 – épisode 3). Des opérations d'observation, nomination et description d'une photographie aérienne de la ZIP du Havre sont mises en œuvre à la fois par les élèves et par Véronique (unité 2.2.2 – épisode 3). De même, une opération de classement conjointe structure dans la classe de Katia la mise en relation des équipements inventoriés par les élèves et les caractéristiques d'un écoquartier mentionnées par le texte documentaire (unité 1.3.4 – épisode 3).

Cependant, les matrices mettent également en évidence que les catégories d'opérations mises en œuvre par l'enseignant et les élèves au cours d'une unité de temps sont parfois différentes. Cela traduit une distribution de rôles, entre l'enseignant et les élèves, dans le discours géographique co-construit en situation d'interaction. Par exemple, dans l'UE de Katia (unité 1.2.3 – épisode 1), seule l'enseignante classe oralement les équipements d'un écoquartier inventoriés par les élèves immédiatement après de travail en petits groupes. Même si l'on peut supposer que certains élèves opèrent mentalement un classement, en relation avec les discours de l'enseignante, cette opération de connaissance n'est pas explicitement suscitée à ce moment de l'UE (elle le sera au début de la séance suivante). De même, au début de l'UE de Claire, seule l'enseignante compare et différencie les densités de population moyennes de l'Union Européenne, de la France et de l'Islande et conclut : « *Quand nous on est 112 [geste figurant des unités sur le plat de sa main], eux ils sont trois [geste présentant trois doigts]* »

(unité 1.3.2 – épisode 2). Dans de tels échanges, le rôle discursif implicitement conféré aux élèves renvoie aux opérations de connaissance géographique les plus élémentaires (par exemple : nommer, qualifier), tandis que l'enseignant prend en charge les opérations de connaissance immédiatement supérieures (par exemple : comparer, différencier, classer).

Cette inégale distribution entre locuteurs des catégories d'opérations est particulièrement fréquente dans le cas de la formulation d'hypothèses et de l'identification de facteurs ou d'effets géographiques. En effet, dans les UE de Claire et de Jacques les élèves formulent des propositions d'explications d'un phénomène mais ne contribuent pas réellement à leur validation ou invalidation. C'est alors la parole des enseignants qui instaure les facteurs d'explication à retenir, dans des temps d'échange oral collectif et, dans l'UE de Jacques, dans le texte dit de « leçon » copié par les élèves. Dans notre corpus, le seul exemple de participation des élèves à l'identification de facteurs explicatifs se trouve dans l'UE de Véronique. Il s'agit d'un temps de réflexion de la classe autour de la question « Pourquoi des usines s'installent-elles dans le port du Havre ? » (unité 2.4.3 – épisode 5). Les élèves formulent des hypothèses puis sont sollicités pour argumenter sur un facteur de la localisation de l'activité industrielle dans le port de la ZIP du Havre.

Notons enfin que deux UE présentent des moments où seul l'enseignant produit un discours géographique qui manifeste la mise en œuvre d'opération de connaissance géographique. Il s'agit des temps d'exposition par l'enseignant du texte de « leçon », préalablement rédigé par Jacques (unité 3.2.1) et Véronique (unités 1.3.2, 2.3.4, etc.). Ce texte est copié au tableau par l'enseignant et recopié par les élèves dans leur cahier ou classeur.

3. Discussion

Ce chapitre nous permet de réaliser une première caractérisation de l'activité didactique des enseignants, à l'échelle d'analyse « macro » de l'unité d'enseignement.

Une composante importante de l'élaboration et de la réalisation de la tâche didactique des enseignants réside dans la contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage disciplinaire, que cette contextualisation soit anticipée ou qu'elle s'opère dans le flux des interactions avec les élèves. Cette contextualisation procède de « l'intelligence du travail » (Davezie, 1993) qui vient combler tout ce que la prescription primaire laisse dans l'ombre, en particulier tout ce qui relève de la construction d'un espace-temps propice aux apprentissages

disciplinaires. Nos résultats mettent en évidence que cette contextualisation renvoie largement à la préoccupation du « tissage » (Bucheton & Soulé, 2009). Les enseignants de notre étude procèdent à un tissage qui articule trois types de liens :

- des liens avec les unités d'enseignement de géographie antérieures,
- des liens entre domaines d'apprentissage (par exemple, entre la géographie et la littérature ou entre la géographie et l'EPS),
- des liens avec le contexte géographique proche, connu des élèves.

Les contextes, ainsi créés par les enseignants, font vivre une géographie enseignée qui n'est ni fragmentée, ni décontextualisée (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Tutiaux-Guillon, 2008). Notre analyse des contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants confirme que les temps d'enseignement-apprentissage de la géographie à l'école primaire s'inscrivent dans une temporalité longue (Philippot, 2008), annuelle voire pluriannuelle, dans le cas de la classe multi-niveaux de Jacques. Les trois types de liens tissés par les enseignants, que nous mettons en évidence, nous conduisent aussi à souligner que l'activité didactique des enseignants construit un espace discursif de type réticulaire : un espace dans lequel différentes expériences des élèves et différentes connaissances géographiques, acquises dans le cadre scolaire, sont mises en réseau.

La contextualisation de son discours géographique, opérée par chaque enseignant, relève également de la stylisation du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Ce phénomène se manifeste, par exemple, dans la façon dont les enseignants travaillent une manière d'agir commune (en géographie, ainsi qu'en histoire ou en sciences) : le recours au travail en petits groupes d'élèves. Dans le style professionnel de Jacques et de Katia, le travail en petits groupes est un espace de liberté de parole des élèves qui ne requiert pas d'intervention systématique de l'enseignant. Dans celui de Claire et de Véronique, le travail en petits groupes est un espace de dialogue de l'enseignant avec les élèves qui permet d'évaluer et de réguler les apprentissages.

Nous avons fait le choix d'étudier l'activité didactique d'enseignants qui se démarquent, en partie, des caractéristiques des « pratiques ordinaires » d'enseignement de la géographie. Nous avons également choisi de nous intéresser à des unités d'enseignement, plutôt qu'à des séances de géographie isolées. Ces choix nous permettent de mettre en évidence que la géographie enseignée à l'école primaire peut dépasser les activités de « description-nomination-localisation » (Audigier, 1999b) et reposer sur d'autres situations d'enseignement-apprentissage que le jeu de questions-réponses orales du « cours dialogué »

(Philippot, 2008). En effet, les quatre unités d'enseignement étudiées présentent des moments de discussion et de réflexion géographique, qui mettent en jeu le classement, la qualification, la formulation d'hypothèses, voire l'identification de facteurs d'explication par les élèves. Cependant, l'analyse de la distribution des opérations de connaissance géographique, suscitées et mises en œuvre, met aussi en évidence des contrastes au sein des unités d'enseignement et une répartition implicite des rôles discursifs entre l'enseignant et les élèves. Ces constats nous conduiront à interroger dans d'autres chapitres une difficulté fondamentale du travail réel des enseignants : la difficulté à co-construire un savoir disciplinaire avec les élèves.

Conclusion

Les unités d'enseignement de géographie que nous avons analysées sont des constructions originales, dans la mesure où leur structuration repose toujours, en partie, sur des choix de l'enseignant : choix d'inscrire les enseignements disciplinaires dans un projet de classe ou d'école, choix de mise en œuvre d'un chapitre de manuel scolaire qui se démarquent plus ou moins du scénario préétabli qu'il propose, etc.

Par ces constructions, les enseignants créent des contextes discursifs singuliers qui présentent toutefois des caractéristiques communes. Les quatre unités d'enseignement étudiées se démarquent ainsi des caractéristiques mises en évidence par la recherche sur les pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie à l'école primaire. Elles donnent à voir une géographie enseignée qui n'est ni fragmentée, ni cantonnée au seul jeu de questions-réponses orales, ni réduite aux seules activités de description-nomination-localisation. En effet, un ensemble de liens tissés par les enseignants installe leur discours géographiques dans un espace-temps qui déborde celui de l'unité d'enseignement. Les situations de travail en petits groupes d'élèves favorisent la discussion entre élèves et la réalisation de productions de groupe, plus ou moins élaborées. Le spectre des opérations de connaissance géographique suscitées est large. Dans les quatre cas, il intègre la formulation d'hypothèses explicatives, même si c'est souvent l'enseignant qui met en œuvre les opérations de différenciation, de classement ou d'identification de facteurs géographiques.

Les unités d'enseignement étudiées sont également contrastées, en particulier, en termes de place accordée aux discours géographiques des élèves ou de fonctions conférées au travail

en petit groupes d'élèves. Ces contrastes invitent à interroger plus avant l'élaboration de la tâche didactique que chaque enseignant opère lorsqu'il enseigne la géographie. Le chapitre suivant y contribue en présentant la singularité du discours géographique déployé par chaque enseignant.

Chapitre 11 : Des discours géographiques singuliers

Nous nous intéressons au discours géographique de l'enseignant parce qu'il constitue, à la fois, le principal moyen de son action didactique et la principale manifestation de son activité didactique réalisée. Dans ce chapitre, nous proposons une analyse de la singularité des discours géographiques des enseignants qui permet de mettre en évidence la dimension individuelle de leur activité didactique en géographie.

Nous considérons que le discours géographique de l'enseignant se construit à la croisée des « outils » et des « ressources » que le sujet mobilise, pour enseigner et faire apprendre des savoirs géographiques. Cela nous conduit à nous intéresser, plus particulièrement dans ce chapitre, aux outils langagiers et aux savoirs géographiques mobilisés par les enseignants.

La notion de géographicité nous conduit à considérer que l'activité didactique des enseignants en géographie construit des « objets géographiques enseignés ». Ces construits conceptuels qui permettent d'appréhender des phénomènes spatiaux sont différents de ceux de la géographie universitaire mais nous les abordons à partir d'un questionnement épistémologique commun. Ainsi, nous analysons comment le discours géographique de l'enseignant articule des opérations de connaissance géographique, des questions relatives aux réalités géographiques et des représentations objectales de l'espace.

Dans ce chapitre, nous présentons une analyse comparative des configurations d'activité langagière des quatre enseignants, puis une analyse de la configuration conceptuelle des objets géographiques enseignés dans les quatre UE. Enfin nous mettons en évidence, dans la discussion, ce que l'analyse de discours géographiques singuliers révèle de l'élaboration et de la réalisation de la tâche didactique des enseignants.

1. Regard sur les configurations d'activité langagière

Les discours géographiques des enseignants présentent des configurations d'activité langagière variées. Bucheton (2009) souligne que l'activité langagière de l'enseignant mobilise divers registres sémiotiques (voix, corps, déplacements, schématisations, écriture, etc.). Les différents langages ainsi mobilisés sont « *le médiateur central des diverses sémioses (reconfigurations langagières et cognitives) qui s'opèrent dans la dynamique du cours* »

(*ibid*., p.28). Dans nos analyses, nous avons porté un intérêt particulier à trois types de langages articulés par les enseignants pour produire des « représentations objectales de l'espace » (Lévy & Lussault, 2013) :

- le langage verbal (oral et écrit),
- le langage iconique (dans la production par l'enseignant d'images de l'espace),
- le langage mimogestuel (qui accompagne parfois les verbalisations des enseignants au sujet de l'espace).

1.1. Des discours géographiques plurisémiotiques

Les discours géographiques des enseignants que nous avons observés et analysés sont tous plurisémiotiques dans la mesure où ils mobilisent différentes modalités de représentation de l'espace tant sur le plan des représentations lues en classe que sur le plan du langage verbal et non verbal mis en œuvre par les enseignants. Cependant, les matrices d'analyse diachronique mettent en évidence la singularité des configurations langagières des discours géographiques produits.

1.1.1. Des configurations langagières singulières

Concernant les représentations objectales de l'espace lues en classe, le discours géographique de Katia accorde une place très importante aux textes lus et une très faible place aux images (photographies, cartes, etc.). Celles-ci sont en revanche centrales dans le discours géographique de Jacques. L'UE de Claire est centrée sur la lecture des cartes et des photographies de paysages du manuel scolaire, tandis que celle de Véronique associe les supports iconiques extraits de manuels scolaires et des images fixes et animées qu'elle a sélectionnées elle-même.

L'association des modalités de représentation de l'espace, lues et mises en œuvre par les locuteurs, induit des configurations d'activité langagière variées.

Dans le travail de la classe de Véronique sur les activités humaines, les temps de travail collectif présentent une configuration singulière dans notre corpus (unités 1.1.4 et 1.1.5 – épisodes 1 et 2). En effet, les élèves, puis l'enseignante produisent un discours qui articule le

langage verbal et le langage iconique, lorsque leurs énoncés oraux accompagnent la manipulation au tableau des images qui ont fait l'objet d'un classement. Parallèlement, l'enseignante ajoute une dimension verbale écrite au discours en écrivant au tableau les noms des catégories énoncées ou établies.

Jacques, quant à lui, est le seul des quatre enseignants qui mobilise conjointement les quatre formes de langage que nous avons observées. En effet, cet enseignant articule le langage verbal oral et le langage mimogestuel qui accompagne très souvent ses verbalisations. Dans plusieurs épisodes porteurs de discours géographique (unités 1.2.2, 1.2.3 et 3.1.1 – 2pisodes 1, 2 et 6), il mobilise également l'écriture au tableau de noms, de groupes nominaux et de listes et la production de représentations iconiques élémentaires, comme en témoigne la restitution du tableau mural disponible à l'annexe D2-b.

Ces configurations singulières sont liées, en partie, aux objets d'étude (plus ou moins propices à la représentation cartographique, par exemple) et aux choix didactiques de l'enseignant (en particulier des outils matériels qu'il mobilise : manuel, carte murale, TNI, etc.). Ces configurations d'activité langagière manifestent aussi probablement le rapport personnel de l'enseignant à l'espace et au langage. La prise en compte de ces rapports nous semble nécessaire pour mieux comprendre l'activité didactique des enseignants en géographie et les réponses qu'ils élaborent à la question « comment enseigner la géographie ? ».

1.1.2. Une manière personnelle de représenter l'espace terrestre

Les productions iconiques et mimogestuelles de l'enseignant observées manifestent une manière personnelle de représenter l'espace terrestre. Les tableaux 20 et 21 mettent en évidence que les langages iconique et mimogestuel sont mobilisés, ou non, par les enseignants et qu'ils ne sont pas associés aux mêmes types d'opérations de connaissance géographique.

	Claire	Jacques	Katia	Véronique
Localiser (L)	X	X		
Décrire (D)		X		
Qualifier (Q)		X		
Comparer (Co)		X		
Identifier des facteurs (IF)	X	X		

Tableau 20 : Langage iconique et opérations de connaissance géographique des enseignants

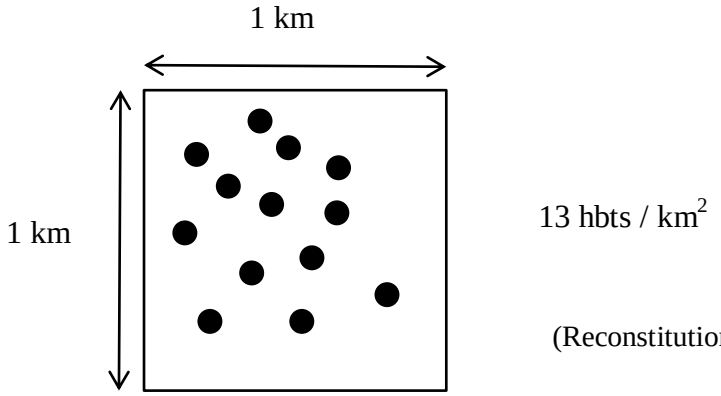
	Claire	Jacques	Katia	Véronique
Localiser (L)	**X**			**X**
Décrire (D)		**X**		**X**
Qualifier (Q)		**X**		
Identifier des relations (IR)				**X**

Tableau 21 : Langage mimogestuel et opérations de connaissance géographique des enseignants

Le langage iconique et le langage mimogestuel occupent une place importante dans les discours géographiques de Claire et de Jacques. En revanche, ils sont moins mobilisés par Véronique qui ne produit aucune représentation iconique de l'espace dans cette unité d'enseignement. Ils sont absents du discours géographique de Katia, dont le langage mimogestuel ne participe pas aux représentations de l'espace, et qui ne produit aucune représentation iconique au cours de l'UE.

En relation avec la place importante qu'elle donne à la notion de densité de population dans son unité d'enseignement, Claire propose une reformulation verbale et graphique de la définition du « nombre d'habitants par kilomètre carré » fournie par le manuel scolaire (annexe D1-b). Cela donne lieu à un double codage verbal et graphique qui localise des unités (habitants) à l'intérieur d'un espace délimité (unité élémentaire 1.3.2 – épisode 2) :

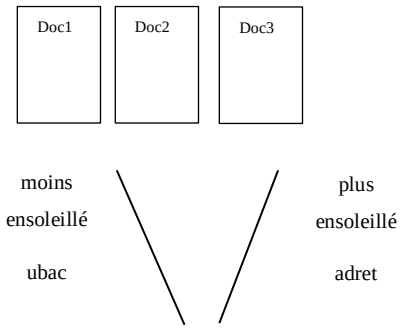
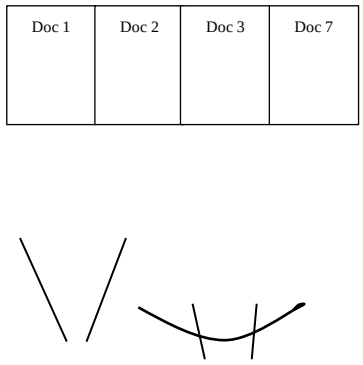
> *Enseignante : Un kilomètre carré c'est une surface [geste de la main sur la surface de la figure dessinée au tableau, de haut en bas puis de bas en haut]. D'accord ? C'est un espace. Et ce carré mesure [trace une double flèche sur le côté supérieur de la figure], de chaque côté [note « 1 km^2 » au-dessus de la flèche ; trace une flèche sur le côté gauche de la figure et note « 1 km^2 »] (...)*
> *Enseignante : Donc, je vais compter ... [trace des croix à l'intérieur de la figure tracée au tableau] ... combien de personnes habitent [trace des croix à l'intérieur de la figure tracée au tableau] ... dans un kilomètre carré (...) Là par exemple, il y a [se tourne vers le tableau et dénombre les croix d'un geste de la main]*
> *Elèves : seize !*
> *Enseignante : [écrit le nombre 13 à droite de la figure tracée au tableau]*
> *Elève : treize !*
> *Elèves : non / non*
> *Enseignante : treize ! [Ecrit : « hbts/km^2 » à côté du nombre 13] habitants au kilomètre carré*
> (Extrait de l'UE de Claire : 1.3.2 – épisode 2)



(Reconstitution de la figure tracée au tableau)

Plus tard, au cours de la réflexion sur la répartition de la population dans les îles d'outre-mer, l'enseignante dessine au tableau une représentation d'une île volcanique et questionne les élèves en « où ? » (par exemple : « *où construire sa maison ?* »). Au cours de l'échange, elle représente les positions proposées par les élèves, avant de conclure sur la validation de la position sur la côte, une position précédemment proposée par un élève (unité 3.2.2 – épisode 5).

Au cours de la caractérisation de la vallée de montagne, Jacques produit au tableau une représentation graphique d'une « vallée en V » sous forme de deux traits obliques évoquant les versants pentus de ce type de vallée (unité 1.2.2). Lors du rappel collectif des apprentissages, il reproduit cette représentation au tableau et demande à un élève de venir dessiner une « vallée fluviale » aux versants peu pentus (unité 3.1.1).

Restitution de la partie gauche du tableau de la classe de Jacques (unité 1)	**Restitution de la partie centrale du tableau de la classe de Jacques (unité 3)**
	

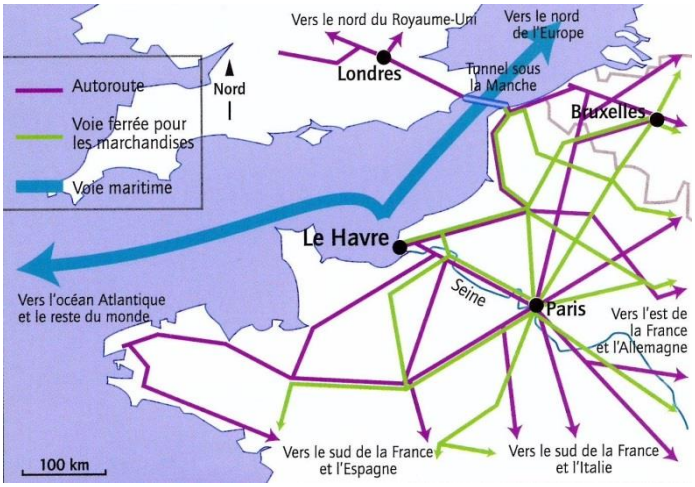
Claire et Jacques ont également fréquemment recours au langage mimogestuel dans les séances observées. Claire utilise le langage mimogestuel pour accompagner la compréhension de la notion de densité de population par les élèves (unité élémentaire 1.3.2 – épisode 2). Ensuite, elle pointe systématiquement du doigt sur la carte murale des états européens les espaces localisés et nommés par les élèves et elle fait pointer du doigt aux élèves dans leurs manuels les espaces français métropolitains et ultra-marins mentionnés. Dans son discours géographique, le fait de pointer du doigt une position sur la carte prend nettement le pas sur le fait de verbaliser et de faire verbaliser aux élèves une position dans l'espace à l'aide de repères cardinaux ou géographiques. Dans le discours géographique de Jacques le langage mimogestuel est mobilisé par l'enseignant pour évoquer la largeur d'une vallée fluviale, la

direction d'un cours d'eau, l'altitude de la montagne et de la mer, les pentes des gorges, le tracé d'une route de montagne, l'étendue d'une rive du lac de la Liez, etc. Ce langage mimogestuel renforce l'approche morphologique de l'objet géographique enseigné.

En revanche, les deux autres enseignantes utilisent très peu le langage mimogestuel dans leurs productions langagières au sujet des réalités géographiques. Véronique le mobilise toutefois dans deux situations pour accompagner des opérations de description et de mise en relation. Au cours d'une situation de description de photographie de paysage de la ZIP du Havre (unité 2.2.2 – épisode 3), ce langage contribue à situer successivement les éléments de l'image décrits par les élèves et à mettre en évidence des surfaces à l'aide de mouvements englobants et des points remarquables à l'aide d'un geste du doigt :

> *Enseignante : (...) Donc, les champs au premier plan [les montre d'un large geste de la main], une ville plutôt vers la droite [la montre d'un geste circulaire de la main]. Des usines [montre les deux cheminées d'un geste vertical de la main]. Des bâtiments ? A quel endroit tu vois des bâtiments ? Tu peux venir nous montrer, Léna, les bâtiments que tu as vus ?*
> *Elève : ben je sais pas si c'est des bâtiments ou des commerciaux ?*
> *Enseignante : des commerces, oui. C'est vrai que ce n'est pas évident*
> *Elève : là [montre d'un large geste circulaire la ville du Havre en arrière-plan] XXX*
> *Enseignante : d'accord, donc des habitations, hm. Oui. Qu'est-ce qu'on y voit d'autre ?*
> *Elève : le grand canal*
> *Enseignante : un grand canal qui est là [le suit sur l'image d'un geste linéaire]. Oui.*
> (Extrait de l'UE de Véronique : unité 2.2.2 – épisode 3)

Par ailleurs, au cours de l'observation sur une carte des liaisons entre la ZIP du Havre et des espaces français et européens, l'enseignante utilise des gestes qui accompagnent ses verbalisations et expriment la mise en relation de deux espaces, la direction et au final l'inscription de la ZIP du Havre dans un réseau de circulation :

Extrait de l'UE de Véronique : unité 2.5.1 – épisode 6	Carte projetée au TNI (extraite du manuel *Géographie, cycle 3*, Hatier, 2012, p.214)
Enseignante : (...) [Observe la carte] Alors, Le Havre [pointe du doigt le nom sur la carte] c'est un port qui est très, très, très important pour la France. Vous voyez : les marchandises arrivent et après, elles sont distribuées [succession de mouvements de la main depuis le point figurant Le Havre sur la carte] vers tout le monde, vers le sud de la France, vers la Belgique, vers l'Espagne, vers l'Italie.	

Dans le cadre de ces configurations d'activité langagière plurisémiotiques, nous proposons une analyse plus précise du rôle du langage iconique et du langage verbal dans la construction des objets géographiques enseignés.

1.2. La place différenciée du langage iconique

Tout discours géographique mobilise des systèmes de signes non verbaux relevant du langage iconique, des systèmes qui se déclinent en langage cartographique, graphique, iconographique, etc. Dans les discours géographiques des enseignants que nous avons analysés, les cartes, les photographies de paysage et les représentations graphiques produites par l'enseignant jouent un rôle plus ou moins important selon les configurations d'activité langagière.

La comparaison des matrices d'analyse diachronique met en évidence la place nettement différenciée du langage iconique dans les discours géographiques des enseignants. Cela se traduit par le recours plus ou moins important aux marqueurs disciplinaires que sont la photographie de paysage et la carte, ainsi que par la présence ou l'absence de représentation iconique de l'espace produite par les enseignants. L'unité d'enseignement de Katia se distingue des autres par la rareté du recours aux images dans le discours géographique de l'enseignante. Les rares utilisations d'images relèvent de l'observation ponctuelle de la taille d'un avion-cargo sur la page d'accueil du site internet de l'aéroport de Vatry et de l'utilisation d'une carte de la région Champagne-Ardenne insérée dans ce même site web pour situer l'aéroport (unité 2.2.8 – épisode 6). L'absence d'image de l'aéroport de Vatry (et en particulier de vue d'ensemble au moyen de photographies aériennes ou d'un extrait de carte topographique par exemple) interroge sur les possibilités offertes aux élèves de construire une représentation spatialisée de l'objet d'étude. D'ailleurs, l'enseignante tente de prendre appui sur la connaissance personnelle que des élèves pourraient avoir de l'aéroport de Vatry ou de villages à proximité de celui-ci, mais sans succès. Inversement, l'unité d'enseignement de Véronique est celle qui présente la plus grande diversité d'images, tant sur le plan de leurs natures et de leurs sources : photographies aériennes obliques et cartes des manuels scolaires, image satellitaire verticale de *Google Earth*, film d'animation du SCEREN, film promotionnel de la ZIP du Havre, vidéos d'amateurs.

L'analyse des épisodes porteurs de discours géographique permet également de mettre en évidence deux types d'utilisation des documents relevant du langage iconique. Claire utilise successivement les images et les cartes sans les mettre réellement en relation. En revanche, Jacques et Véronique articulent à certains moments différentes représentations iconiques de l'espace. Par exemple, Jacques situe au tableau à l'aide de flèches les photographies du lac de la Liez sur la carte du site dont disposent les élèves (annexe D2-b). Véronique quant à elle met souvent en relation différentes images, par exemple une photographie de quai de la ZIP avec un film pour permettre aux élèves d'observer des actions techniques ou bien une photographie en plan rapproché d'une raffinerie avec une photographie aérienne oblique de la ZIP pour permettre aux élèves de situer l'une par rapport à l'autre.

Notons que dans notre corpus, l'UE de Katia présente le seul exemple de production par des élèves d'une représentation iconique de l'espace lorsqu'elle propose aux élèves de réaliser un plan de l'écoquartier imaginé par le groupe (unité 1.2.1). Cependant, les dessins et plans des élèves (annexe D3-a) ne seront pas exploités par l'enseignante dans la suite du travail. Seuls quelques élèves feront spontanément mention d'un élément dessiné au cours de la mise en relation des productions des groupes avec le texte documentaire sur l'écoquartier.

L'analyse diachronique permet aussi de souligner les variations dans le temps de l'utilisation des images dans les unités d'enseignement étudiées. Dans le discours géographique de Jacques, l'image est le support du dialogue avec les élèves au sujet de l'espace terrestre, tandis que la « leçon » copiée dans le classeur prend la forme d'un texte continu, auquel est annexée ultérieurement une page de reproduction des documents étudiés en classe (annexe D2-c). On retrouve la même fonction de l'image fixe dans le discours géographique de Véronique, mais celle-ci construit un texte de « leçon » pluricodé qui alterne l'écrit et des reproductions des images étudiées en classe. Dans cette configuration, l'image fait partie de la catégorisation établie par l'enseignante et de la caractérisation des « activités humaines » dans le cahier des élèves (annexe D4-b). Notons également que dans l'UE de Véronique, les représentations audiovisuelles de l'espace occupent une place particulière et récurrente : elles sont systématiquement situées à la fin des unités intermédiaires que nous avons identifiées. Cette position manifeste peut-être que l'enseignante attribue aux supports audiovisuels un statut moins légitime ou bien une fonction de réinvestissement des observations faites précédemment.

1.3. La variété des textes produits et lus en classe

Les quatre unités d'enseignement étudiées correspondent à la prédominance de l'oral largement décrite par les recherches sur l'enseignement des sciences sociales et de la géographie à l'école primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Toutefois, nous avons aussi constaté l'existence de multiples formes d'écriture des élèves et de l'enseignant (des formes verbales et iconiques, fragmentaires ou structurées, présentes à différents moments des unités d'enseignement). Nous constatons aussi la place importante que peuvent avoir les textes donnés à lire aux élèves dans l'enseignement de la géographie.

1.3.1. La nature et la place des écrits produits par les élèves

Dans les UE de Jacques et de Claire et dans le travail sur la ZIP du Havre dans la classe de Véronique, les écrits produits par les élèves sont réalisés au brouillon et ont principalement une fonction de préparation des échanges oraux en situation collective. En autoconfrontation simple, Claire qualifie ce type de production des élèves d' « *écrit de recherche* » et d' « *écrit personnel* » qui permet d'alimenter la parole de l'élève dans le travail collectif qui suit (EACS-C-122). Dans le travail sur l'aéroport de Vatry, les élèves de Katia produisent eux aussi (dans leur cahier de géographie cette fois) des réponses sous forme de « prise de notes », selon les termes de l'enseignante au cours de la séance. Les réponses écrites des élèves aux questions de l'enseignant ou du manuel prennent deux formes :

- celle de listes élémentaires (par exemple, une suite de noms de pays dans l'unité d'enseignement de Claire),
- ou celle de phrases de réponse plus construites (par exemple, dans les deux temps de travail en groupes dans l'unité d'enseignement de Jacques).

Des formes d'écriture plus élaborées des groupes d'élèves sont présentes dans les UE de Katia et Véronique. Le travail de groupe sur l'écoquartier aboutit à une production écrite qui présente sous forme verbale schématisée l'inventaire des équipements d'un écoquartier (annexe D3-a). Dans le travail de la classe de Véronique sur les activités humaines, les groupes réalisent une production iconique présentant les groupes d'images issus du tri réalisé. La présentation de cette production à la classe se fait en reproduisant les groupes d'images au tableau et en verbalisant les catégories établies. L'enseignante transcrit alors par écrit les noms donnés aux différents groupes d'images sous forme de liste notée au tableau :

Restitution des listes notées au tableau par Véronique lors du travail sur les activités humaines	
- *Les bureaux* - *Les ports* - *La campagne* - *Les vacances* - *La ville* - *Les vacances* - *Le travail / la ville* - *La campagne, l'agriculture* - *Les ports*	- *Les vacances* - *Les bureaux, le supermarché* - *L'agriculture* - *Les ports* - *Les ports* - *Les champs* - *Les bureaux* - ~~*Les climats*~~ *Les vacances* - *La ville*

1.3.2. Les textes donnés à lire : écrits documentaires ou écrits des enseignants

Deux types de d'écrits sont donnés à lire aux élèves dans les UE que nous avons étudiées : des écrits documentaires, sélectionnés par l'enseignant et utilisés comme supports didactiques dans le cours du travail, et des écrits finaux produits par l'enseignant qui ont, dans leur discours en classe, un statut de textes de « leçon ».

Le discours géographique de Katia présente une dimension langagière très spécifique par la nature des deux textes documentaires qu'elle donne à lire aux élèves sur l'écoquartier et sur l'aéroport de Vatry. Il s'agit de deux écrits longs, d'un registre de langue difficile. Le premier est en fait un texte extrait de l'encyclopédie en ligne Wikipédia, légèrement modifié par l'enseignante (annexe D3-b). Le second est extrait d'une brochure promotionnelle du conseil général de la Marne sur l'aéroport de Vatry (annexe D3-d). L'analyse du discours de l'enseignante en entretien nous invite à faire l'hypothèse qu'elle estime les élèves de cette classe capables d'être confrontés à ce type d'écrit. Toutefois, en autoconfrontation simple, elle se pose la question de l'adaptation de ces textes pour une reconduction de ce travail : « *je le ferais peut-être différemment, le document du conseil général c'était bien mais bon…* » (EACS-Katia-74).

Dans les unités d'enseignement de Jacques et de Véronique, un autre type de représentation écrite de l'espace est donné à lire aux élèves. Il s'agit du texte écrit par l'enseignant et qui joue un rôle central dans l'institutionnalisation du savoir. Ces textes ne sont ni co-construits, ni négociés avec les élèves dans ces unités d'enseignement. Même si les élèves sont amenés à réfléchir à l'une des questions qui structurent le texte produit par

l'enseignant, c'est cet écrit qui organise toute la fin de l'UE de Jacques. Le texte est progressivement copié au tableau dans un dialogue avec les élèves, puis lu à voix haute et copié par les élèves dans leur classeur. Dans l'unité d'enseignement de Véronique, le texte est introduit par étapes à la fin de chaque unité intermédiaire. Il est copié par les élèves dans leur cahier, sans lecture à voix haute.

Notons l'absence de texte équivalent dans l'unité d'enseignement de Claire. En autoconfrontation croisée, au cours d'une controverse sur la place de l'écrit dans les enseignements (EACC-C&J-554 à 621), l'enseignante mentionnera avoir donné aux élèves une « synthèse » plus tard. Peut-être y a-t-il là un effet de l'échange qui avait eu lieu en autoconfrontation simple au sujet de l'écrit dans son UE (EACS-C-121 à 130).

Les discours géographiques des enseignants présentent des configurations d'activité langagières contrastées. Celles-ci manifestent la dimension individuelle de l'élaboration de la tâche didactique opérée par chaque enseignant et la diversité des réponses données, plus ou moins explicitement, à la question « comment enseigner la géographie ? ». Ainsi, le discours géographique de Katia repose principalement sur le langage verbal. Pour elle, enseigner la géographie consiste, en particulier, à parler et faire parler des réalités étudiées (éventuellement par l'intermédiaire d'un écrit documentaire). Le discours géographique de Véronique accorde, quant à lui, une place importante à la lecture de divers types d'images et au texte de synthèse produit par l'enseignante. Pour elle, enseigner la géographie consiste, en particulier, à donner à voir des fragments du réel et à décrire les phénomènes étudiés dans un texte final. Les discours géographiques de Claire et Jacques présentent tous deux un caractère plurisémiotique et accordent une place importante au langage corporel et iconique. Cependant, une différence majeure entre leurs configurations d'activité langagière tient à la place différenciée qu'ils accordent à l'écrit de l'enseignant dans le cours des interactions avec les élèves. Ainsi se dessinent deux élaborations de la tâche didactique différentes. Pour Jacques, enseigner la géographie consiste, en particulier, à produire des représentations, verbales, iconiques et corporelles, du réel (dont une description décrire des phénomènes étudiés dans un texte final). Pour Claire, il s'agit principalement, dans l'UE observée, de donner à voir des représentations cartographiques de l'espace.

A partir d'outils sémiotiques culturellement construits, chaque enseignant élabore sa propre configuration d'activité langagière. De même, en relation avec divers types de savoirs géographiques, chaque enseignant construit des objets géographiques enseignés.

2. Les configurations des objets géographiques enseignés

La tâche didactique prescrite aux enseignants est une tâche discrétionnaire (Leplat, 1997) : les textes officiels dressent des listes de « buts », en termes de connaissances et de compétences, mais laissent dans l'ombre tout ce qu'il faut mobiliser pour les atteindre. Dans ce contexte, l'élaboration de la tâche didactique qu'opèrent les enseignants est d'autant plus importante. Elle consiste, en particulier, à construire une réponse complexe à la question « que faire apprendre en géographie ? » et que cette élaboration construit des objets géographiques enseignés.

Nous entendons tout objet géographique comme un construit cognitif permettant d'appréhender un phénomène spatial (Lévy & Lussault, 2013). Nous considérons que les objets géographiques enseignés se construisent dans les interactions langagières en classe par l'articulation de questions géographiques au sujet d'une réalité spatiale, d'opérations de connaissance géographique et de modalités de représentation objectale de l'espace.

A partir des grilles d'analyse synchronique des épisodes porteurs de discours géographique et des contenus des entretiens qui renvoient aux buts didactiques géographiques des enseignants, nous présentons la configuration conceptuelle des objets géographiques enseignés dans les UE que nous avons étudiées. Nous les regroupons parfois, pour rendre compte de traits communs entre des objets singuliers. Nous présentons ainsi :

- deux objets géographiques plus ou moins déterminés : « la répartition de la population » et « les vallées » ;
- deux objets géographiques plus ou moins spatialisés : « les activités humaines » et « l'aéroport » ;
- deux objets géographiques construits à partir de l'étude d'un exemple : « l'écoquartier » et « la zone industrialo-portuaire ».

2.1. Des objets plus ou moins déterminés

Les objets géographiques enseignés dans les UE de Claire et de Jacques se présentent comme des objets plus ou moins déterminés, dans la mesure où les discours géographiques des enseignants renvoient à plusieurs objets d'étude liés entre eux, mais dont la distinction reste peu explicite.

2.1.1. *La répartition de la population* : entre objet géographique et savoirs géographiques scolaires

L'unité d'enseignement de Claire concerne un phénomène spatial évoqué lors de la lecture du titre chapitre du manuel scolaire qu'elle utilise : « *La répartition de la population de l'Europe et de la France* » (annexe D1-b). Son discours géographique en classe nous permet donc de saisir sa redéfinition d'un but assigné par la tâche prescrite : enseigner « *la répartition de la population du le territoire national et en Europe* » (MEN, 2008, p.25).

Nos analyses mettent en évidence que le phénomène géographique en question est rarement le référent du discours géographique de l'enseignante. En effet, dans cette unité d'enseignement, le référent de la communication est plus souvent l'outil de représentation de l'espace (la carte ou la photographie de paysage) que les réalités géographiques représentées. Par exemple, au cours d'un épisode de lecture de six photographies, les espaces représentés ne sont pas identifiés (hormis pour le cas de Paris) et les éléments décrits ne sont situés que dans le contexte de l'image et non dans un contexte géographique réel (unité 3.3.2 – épisode 7). Au cours des lectures des cartes, les échanges sont fondés sur l'identification de « zones » de couleurs plus ou moins foncées ainsi que sur la localisation et la nomination de territoires et de grandes agglomérations représentés sur les cartes.

L'entretien d'autoconfrontation simple met en évidence que le but didactique de l'enseignante est centré sur la notion de densité de population (EACS-C-004, 024 et 205). Elle l'aborde comme « *une question de rapport : nombre d'habitants par rapport à l'espace* » (EACS-C-050). Elle considère que son but didactique est atteint étant donné que les élèves « *ont su argumenter qu'un espace était densément peuplé si y avait beaucoup d'habitants ou d'habitations sur un espace restreint ; et au contraire, pas densément peuplé si y a peu d'habitations ou peu d'habitants sur un espace large* » (EACS-004). Cette notion est étroitement liée à un but didactique transversal : la prise d'information dans un document.

Celle-ci renvoie à ce que l'enseignante qualifie de « principe opératoire » (EACS-C-171) : les élèves doivent apprendre à associer une surface à un territoire et à différencier la signification des couleurs foncées (pour les espaces densément peuplés) ou claires (pour les espaces peu densément peuplés).

Les échanges reposent sur une approche statique de la répartition de la population, ancrée dans des opérations d'observation des cartes et photographies, de localisation, nomination, qualification et différenciation des espaces représentés sur ces documents. Ces opérations conduisent au repérage de pleins et de vides : les espaces les plus densément peuplés opposés aux espaces les moins densément peuplés. Ces espaces sont nommés et localisés de manière fragmentée dans une énonciation successive. Le seul moment qui donne place à l'observation d'une forme de distribution de la population dans l'espace concerne la « mégalopole européenne » :

> *Enseignante : Donc, si on reprend, il y a une partie en Europe où il y a beaucoup de monde et ça fait presque une ligne, ça démarre de la région de Londres, au Royaume Uni, au sud-est, et ensuite il y a toute cette partie-là de l'Europe [suit une ligne sur la carte dans un mouvement du nord au sud] qui est très très très peuplée. D'accord ? On l'appelle la « mégalopole »*
> *Elève : la mégalopole*
> *Enseignante : « pole » c'est la ville*
> *Elève : y a Paul*
> *Enseignante : non ça ne s'écrit pas comme Paul… et « mégalo » ça veut dire très, très grand [geste des deux mains figurant l'étendue]. Antonin ?*
> (Extrait de l'UE de Claire : unité 2.1.2 – épisode 3)

Notons que le manuel scolaire utilisé par l'enseignante ne conduit pas à s'intéresser à l'agencement de la répartition de la population : les consignes n'invitent pas à observer des formes de distribution de la population et la carte de la densité des départements français présente une unité de mesure trop large pour pouvoir décrire la répartition dans l'espace de la population. De même, le manuel permet difficilement d'approcher les processus à l'origine de la réalité étudiée : le chapitre ne présente aucun support didactique pour travailler l'identification de facteurs géographiques et deux consignes renvoient à l'ensemble des « leçons précédentes » pour expliquer les fortes ou faibles densités de population. Dans ce contexte, les questions en « pourquoi ? » reprises par l'enseignante conduisent à la mise en avant de facteurs biogéographiques (le relief, le climat, la végétation) au cours de deux épisodes (unités 2.1.2 et 3.2.3 - épisodes 3 et 6). En revanche les facteurs économiques et sociaux restent implicites, par exemple lorsque la forte densité de population de quatre régions française est expliquée par la présence de grandes villes (unité 3.1.2 – épisode 4).

La délimitation de l'objet géographique enseigné par Claire est incertaine, du fait que le phénomène spatial étudié (la répartition de la population) est en quelque sorte replié sous les savoirs scolaires qui permettent de l'appréhender (la notion de densité de population et la capacité à lire une carte). Sa configuration est en partie induite par les contenus du manuel scolaire utilisé. Elle manifeste aussi l'empreinte de la géographie scolaire sur l'activité didactique de cette enseignante.

2.1.2. *Les vallées* : entre paysages de vallées et vallées des cours d'eau

L'analyse du discours géographique de Jacques nous permet de décrire les buts didactiques que se donne l'enseignant, en relation avec deux projets pédagogiques : le projet en cours qui fait suite à une classe d'environnement sur le site du lac de la Liez et le projet de l'année suivante qui sera organisé autour d'une classe d'environnement en Haute-Savoie.

Dans cette UE, intitulée par l'enseignant « *Vallées, versants, cours d'eau* », l'objet géographique enseigné dans est pris en tension entre deux buts didactiques intriqués. En entretien d'autoconfrontation simple, le but didactique énoncé par Jacques renvoie à la notion de « vallée », construite par analogie entre la vallée de montagne, la vallée de la Liez (dans laquelle est situé le lac au bord duquel a eu lieu une classe d'environnement) et la vallée fluviale abordée dans une UE antérieure (EACS-J-28). L'analyse du discours géographique de l'enseignant met cependant en évidence que cet objet associe en fait deux acceptions du mot « vallée ».

D'une part, le terme est utilisé par l'enseignant dans le sens courant de vallée d'un cours d'eau, par exemple lorsqu'il parle de « vallée de la Seine », « vallée du Rhône » ou « vallée fluviale ». Le discours géographique de l'enseignant est sous-tendu par une approche de l'organisation longitudinale du cours d'eau, de sa source à son embouchure, comme ensemble organisé par un système de confluence. Cela se manifeste dans le lexique utilisé et noté au tableau lors des unités englobantes (1) et (3) : *source, ruisseau, torrent, rivière, fleuve, affluent, confluent* (annexe D2-b). Notons que le discours géographique de l'enseignant est alors lié à la seule opération de hiérarchisation mise en œuvre dans notre corpus. La représentation objectale de l'espace associée à cette acception de la vallée est une schématisation d'une vallée fluviale extraite de Wikipédia que l'enseignant qualifie de « croquis » en classe et en entretien (annexe D2-a, document 3). Cette dimension de l'objet

géographique enseigné donne lieu en classe à des opérations de nomination, localisation et qualification en relation avec un questionnement géographique en « quoi ? », « où ? » et « comment ? » qui relève d'une approche morphologique des portions du cours d'eau. Nommer les différentes parties d'un cours d'eau renvoie aussi à un but didactique transversal dominant dans plusieurs échanges avec les élèves : il s'agit aussi de faire acquérir aux élèves un vocabulaire spécifique à la géographie scolaire.

D'autre part, l'enseignant inscrit l'objet « vallée » dans le cadre de l'étude de la diversité des « paysages » menée au cours de l'année scolaire (EACS-J-28). La vallée est donc abordée en tant que « paysage », au sens où l'entend l'enseignant : une forme de relief observable qui présente deux versants séparés par un cours d'eau. Cette acception donne lieu à un moment de définition de l'objet d'étude au début de l'UE :

> *Enseignant : (...) Donc un espace qui va être séparé par un cours d'eau, avec deux parties de chaque côté qui sont pentues fortement, légèrement ou moyennement ; on appellera ça comment ? On l'a dit le mot*
> *Elève : vallée*
> *Enseignant : une vallée [écrit au tableau le mot « vallée »]. Alors, on avait vu la vallée fluviale, avec les fleuves, la vallée fluviale où les pentes sont relativement moyennes, on est presque dans la plaine, dans le lit du fleuve ; et puis là, on a des pentes qui sont beaucoup plus abruptes. Donc, il y a ce type de vallée là ; il y en a d'autres, on en parlera après, je pensais vous en parler, mais il y a plein, plein de choses, on va partir un peu dans tous les sens. Donc en fait, ce qu'il y a de commun à ces trois documents, c'est que [montre successivement les trois documents] y a de la pente, y a de la pente ; y a de la pente ici aussi*
> *Elève : y a de la pente*
> *Enseignant : et au milieu de tout ça, y a quoi ?*
> *Elève : un cours d'eau*
> *Enseignant : un cours d'eau ; on appelle ça, une vallée.*
> (Extrait de l'UE de Jacques : unité 1.2.2 – épisode 1)

Cet extrait met en évidence que pour l'enseignant, la connexion entre les deux significations attribuées au mot « vallée » s'établit autour d'une série de profils de vallées proche de la typologie des vallées de la géographie physique (Georges, 1993). Au cours de l'UE, l'enseignant utilise et note au tableau les termes « *versant* », « *canyon* », « *gorge* », « *vallée en V* » (annexe D2-b). Ainsi le paysage de vallée est d'abord entendu par Jacques comme une forme topographique issue du creusement produit par un cours d'eau qui présente un profil plus ou moins accentué en fonction de sa position dans le bassin hydrographique.

Plus tard dans l'unité d'enseignement, l'approche paysagère de la vallée conduit l'enseignant à la caractériser comme une forme en creux, délimitée par deux versants occupés de manière différenciée en fonction de leur ensoleillement. Notons que dans le discours géographique de Jacques, l'occupation de l'un des versants est entendue comme la présence

de bâti. Celui-ci relève exclusivement d'une fonction résidentielle dans le cas de la vallée de montagne (les « maisons ») et de fonctions résidentielle et touristique dans le cas du site du lac de la Liez comme en témoigne la liste de « bâtiments » observés *in situ* notée au tableau au cours de l'UE (unité 2.1.2 – épisode 3) :

Restitution de la liste notée au tableau par Jacques
école de voile *restaurant x 2* *jeux* *ski nautique* *camping* *maisons*

La représentation objectale de l'espace associée à cette acception de la vallée est la photographie de paysage (annexe D2-a). Cette dimension de l'objet géographique enseigné donne lieu à des opérations de nomination, localisation et description (en relation avec les questions « quoi ? », « où ? » et « comment ? »). Elle conduit aussi à l'identification d'un facteur d'explication, en réponse à la question « pourquoi là et pas ailleurs ? » : « *A ton avis, pourquoi les maisons aperçues sur deux documents sont-elles construites à cet endroit précis et pas ailleurs ?* ».

Le discours géographique de l'enseignant sur « les vallées » est sous-tendu par un modèle général, énoncé à partir du cas de la « vallée de montagne » puis transposé au cas de la vallée de la Liez. La généralisation du modèle se manifeste dans la manière dont sont nommés les versants de la vallée au cours de l'unité d'enseignement : « adret » et « ubac » sont considérés comme synonymes de « versant sud » et « versant nord » (unité 1.2.3 – épisode 2).

L'entretien d'autoconfrontation simple met en évidence que, pour l'enseignant, les différentes dimensions de l'objet géographique « vallée » sont indissociables :

> *212 Chercheur : Et donc là, tu as introduit aussi une question par rapport au cours d'eau : « où est-ce qu'il prend sa source ? » …*
> *213 JACQUES : c'est parce qu'il est indissociable de la vallée, quelque part ; dans cette idée de vallée, tu as la notion de versant, tu as la notion de cours d'eau, tu as l'activité humaine, tu as toutes ces notions-là qui viennent s'enchevêtrer dans tout ça, et c'est ça qui fait qu'on ne peut pas dissocier les choses, même si à certains moments on est bien obligé d'apprendre comment ça fonctionne (…)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

La délimitation incertaine de l'objet géographique enseigné est d'ailleurs liée à la concomitance de deux buts didactiques géographiques de l'enseignant dans cette unité d'enseignement : faire observer, décrire et expliquer l'organisation d'un paysage de vallée et consolider la connaissance de l'organisation longitudinale d'un cours d'eau. Une préoccupation didactique complémentaire se manifeste à travers des commentaires de l'enseignant sur les transformations passées du paysage et lors d'un épisode de réflexion sur l'évolution future possible du paysage du lac de la Liez (unité 2.2.2 – épisode 5).

L'objet géographique enseigné dans cette UE renvoie à la géographie scolaire « traditionnelle » dans laquelle le cadre naturel est premier et l'action humaine seconde. Le discours géographique de l'enseignant est proche d'une géographie nomenclaturale et déterministe où la présence humaine est pensée en termes d'adaptation aux atouts et contraintes du milieu. Cependant, ce discours porte aussi l'empreinte de la didactique de la géographie pour l'école élémentaire des années 1980 et plus particulièrement du questionnement en « quoi est où, pourquoi-là et pas ailleurs ? » et du paysage « historicisé » (Roumégous, 2002). Cet objet géographique enseigné apparaît ainsi comme le fruit d'une activité didactique dans laquelle se rencontrent plusieurs géographies (traditionnelle et rénovée), des géographies que l'enseignant a fréquentées à différents moments de son histoire.

2.2. Des objets plus ou moins spatialisés

Les UE de Véronique et de Katia présentent trois objets géographiques enseignés qui permettent d'appréhender des réalités sociales, mais qui sont peu spatialisées dans le discours géographique de l'enseignant.

2.2.1. *Les activités humaines* : entre secteurs et espaces d'activités

Le discours géographique de Véronique nous permet de saisir comment cette enseignante redéfinit un but assigné par la tâche prescrite : enseigner « *quatre types d'espaces d'activités* » (MEN, 2008, p.25).

Dans le discours de Véronique sur « les activités humaines », celles-ci sont entendues comme activités de travail. Le questionnement de l'enseignante en référence aux douze

images à trier est centré sur « *les gens qui travaillent dans ces endroits* » (unité 1.2.1 – épisode 2). Cette signification attribuée au terme activité exclut d'autres activités humaines. Par exemple le « *tourisme* » est opposé aux « *vacances* » et défini comme activité de travail au service des « *touristes* ». Cette réalité sociale est principalement appréhendée à travers les questions « qui ? », « fait quoi ? » et « pour quoi ? » dans une situation d'observation, de description et de classement d'images qui ne sont ni localisées sur un carte, ni situées dans un contexte spatial précis. Les espaces mentionnés par les élèves et l'enseignante dans les échanges sont très généraux : « la ville », « la campagne », « la montagne », « les ports ».

Les activités humaines sont ainsi classées en quatre catégories qui sont nommées et reformulées par l'enseignante à quatre moments de l'unité d'enseignement :

Catégorisation unique (unité 1.2.1)	**Rappel des catégories (unité 1.3.1)**	**Copie du texte de leçon (unité 1.3.2)**	**Rappel de séance (unité 2.2.3)**
Le tourisme ; les activités touristiques	*Les espaces touristiques*	*Les zones touristiques*	*Les espaces touristiques*
Les hommes cultivent ; les activités agricoles	*Les espaces agricoles*	*Les espaces agricoles*	*Les espaces agricoles*
Les ports de marchandises	*Les industries qui transforment les produits agricoles*	*Les espaces industrialo-portuaires*	*Les espaces industrialo-portuaires*
Les activités des personnes qui nous rendent service	*Les gens qui nous rendent service*	*Les espaces tertiaires*	*Les espaces tertiaires*

La place croissante du terme « espaces » dans ces reformulations traduit l'inscription de plus en plus marquée du discours géographique de l'enseignante dans un contexte disciplinaire. Cette reformulation est probablement liée, à la fois, au fait que l'activité est adressée au chercheur et au programme scolaire de 2008 qui mentionne « quatre types d'espaces d'activités » dans le thème « Produire en France » (MEN, 2008, p.25). Ces transformations des intitulés manifestent aussi un progressif passage d'un discours « quotidien » à un discours plus « raisonné » qui mobilise un lexique disciplinaire. L'enseignante poursuit ainsi un but didactique transversal : il s'agit de faire acquérir aux élèves un vocabulaire, mentionné dans les progressions de 2012 : « activités agricoles, activités de services, etc. » (MEN, 2012, p.29).

Toutefois, les catégories établies par l'enseignante manifestent une approche des activités humaines principalement sous-tendue par la sectorisation de la sphère productive initiée par Colin Clark en secteurs primaire, secondaire et tertiaire (Brunet, 1993). Cette acception est renforcée par les progressions officielles de 2012 qui mentionnent l'étude des « *activités économiques* » et des *« 3 grands secteurs d'activité* » (MEN, 2012, p.28). Véronique y fait

référence en entretien d'autoconfrontation simple (EACS-V-82) et croisée : « *j'abordais tout un pan du programme où il est question d'amener les enfants à faire la différence entre les différents secteurs d'activité en géographie, secteur primaire, secteur secondaire, secteur tertiaire* » (EACC-C&V-2). L'enseignante distingue une catégorie supplémentaire, liée au programme de 2008 qui mentionne l'étude d'une « zone touristique ». L'influence de cette sectorisation des activités économiques sur la conception des activités humaines comme activités de travail se manifeste dans l'entretien d'autoconfrontation simple :

> *122 Chercheur : et en les orientant sur le travail, tu leur demandes de réfléchir, de discuter de ce que les images nous présentent concernant le travail ou « ce que font les hommes », qu'est-ce qui t'amène à leur proposer cette orientation-là ?*
> *123 Véronique : [réflexion] Vu que mon but était de les amener vers les différentes activités humaines, il me semblait normal d'essayer de les aider à classer en leur posant ce type de question, puisque ce qui nous intéresse c'est la classification des activités humaines, secteur primaire, secondaire tertiaire, tourisme, elle est basée sur ce que font les personnes*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

Cet objet géographique enseigné est proche de notions de la géographie scolaire du second degré qui marque à la fois les textes officiels de 2008 et 2012 et le savoir géographique de l'enseignante. Cette géographie induit une approche des activités humaines en termes de classification des secteurs d'activités, plus qu'en termes de localisation spatiale des activités.

2.2.2. *L'aéroport de Vatry* : espace géographique ou espace de service ?

Dans l'UE de Katia, la seconde unité englobante permet de saisir sa redéfinition d'un but assigné par la tâche prescrite : faire étudier « *un aéroport* », dans le cadre du thème « *Se déplacer en France et en Europe* » (MEN, 2008, p.25).

Le questionnaire rédigé par l'enseignante (annexe D3-c) et les échanges oraux collectifs, qui font suite à la recherche d'information des élèves, construisent l'objet « aéroport » comme une infrastructure qui permet le déplacement de longue distance des touristes et des marchandises. Il est d'abord abordé comme un moyen de se déplacer sur une longue distance à travers la nomination d'un ensemble de destinations « à l'étranger ». Celles-ci ne sont toutefois pas localisées, ni verbalement, ni à l'aide d'une carte (unité 2.2.2 – épisode 4). Il est aussi entendu comme une infrastructure de transport connectée à des réseaux de circulation. Ceux-ci sont aisément nommés et qualifiés par les élèves, suite à l'étude des « réseaux de circulation » dans une unité d'enseignement antérieure (unité 2.2.2 – épisode 4). Toutefois, aucune représentation cartographique de la connexion de l'aéroport à des réseaux n'est

proposée. Notons que l'aéroport est oralement situé dans son département, dans sa région et à proximité d'un ensemble de villes, à l'aide d'une carte sur laquelle la commune de Vatry et l'aéroport lui-même ne figurent pas. A la fin de l'unité d'enseignement, au cours d'un échange sur les effets de son installation, l'enseignante en parle comme d'une vaste construction (unité 2.3.1 – épisode 7), mais aucune représentation iconique n'en est proposée au cours de l'unité d'enseignement.

D'une manière générale, la situation de travail relève surtout d'une pratique de recherche d'informations sur un site internet. Cela manifeste le but didactique transversal qui domine cette partie de son UE : il s'agit d'abord de permettre aux élèves d'apprendre à utiliser des outils numériques. Elle dit d'ailleurs en autoconfrontation simple au sujet de la séance au cours de laquelle les ordinateurs portables sont utilisés : « *et celle sur les TICE, c'était pour utiliser les TICE* » (EACS-K-48). La recherche d'information effectuée renvoie principalement à l'identification de services mis à disposition de voyageurs par l'aéroport (parking, taxis et navettes de jonction avec les gares, hôtels, restaurants, hangars pour le stockage des marchandises). Les échanges oraux collectifs présentent finalement une approche très fragmentée de cet espace.

Pourtant, le discours de l'enseignante en entretien d'autoconfrontation simple met au jour une autre dimension de l'objet géographique qu'elle a construit pour elle, et dont quelques traces sont présentes dans le discours géographique de l'enseignante en classe. L'installation de cet aéroport dans la Marne relève pour elle d'un « *projet d'aménagement* » (EACS-K-213) porté par le conseil général de la Marne (EACS-K-317), un projet qui pose la question de « *l'impact écologique sur le territoire* » (EACS-K-36). Au cours de l'UE l'enseignante qualifie l'aéroport Paris-Vatry de « projet » (unité 2.2.8 – épisode 6), elle évoque le conseil général comme l'opérateur du projet et inscrit son action dans une politique de développement durable par la lecture d'une brochure sur l'aéroport de Paris-Vatry comme « *outil au service du développement durable* » (annexe D3-d) (unité 2.3.2). La dernière question qui renvoie à la question de l'attrait touristique de la région invite à supposer que l'enseignante entend aussi l'action du conseil général comme inscrite dans un projet de développement du tourisme en Champagne-Ardenne (unité 2.2.8 – épisode 6). Cependant, la dernière séance observée s'achève sans synthèse, orale ou écrite, en réponse à la question notée au TNI (« *L'aéroport de Vatry est-il respectueux de l'environnement ?* »), sans doute en partie du fait de la contrainte imposée par l'emploi du temps de la classe.

Nous constatons, dans ce cas, un important différentiel entre l'objet géographique enseigné, tel qu'il se déploie dans les interactions langagières en classe, et l'objet géographique construit par l'enseignante, tel qu'il se manifeste en entretien d'autoconfrontation simple. En effet, les activités scolaires de questions-réponses écrites puis orales, induisent une approche fragmentée et pragmatique de l'objet, tandis que l'entretien d'autoconfrontation simple révèle qu'elle l'entend comme un élément de la politique départementale d'aménagement du territoire. Ce différentiel renvoie à la distinction entre le réel et le réalisé de l'activité didactique de l'enseignante.

Si cet objet géographique enseigné est peu spatialisé, c'est sans doute, en partie, parce qu'il est difficile à construire pour un enseignant polyvalent. Il s'agit d'un objet d'étude récemment introduit dans le programme de l'école primaire et d'un objet qui renvoie à la démarche d'étude de cas, peu familière aux enseignants du premier degré et peu explicitée dans les textes officiels. De plus, l'étude de cet aéroport local n'est pas documentée sur un plan didactique étant donné que les manuels scolaires et les ouvrages didactiques proposent des études d'aéroports tels que Paris-Roissy ou Lyon-Saint-Exupéry. L'enseignante dispose donc peu de ressources collectives pour faire face à la tâche qu'elle s'est donnée.

2.3. Deux objets construits à partir de l'étude d'un exemple

Les UE de Katia et de Véronique présentent des objets géographiques enseignés qui permettent d'appréhender une réalité spatiale à partir de l'étude d'un exemple particulier. Toutefois, le discours géographique de Katia tend à construire un objet générique, tandis que celui de Véronique s'attache à l'étude d'un cas spécifique.

2.3.1. *L'écoquartier* : entre exemple observé et objet générique

L'analyse de la première partie de l'unité d'enseignement de Katia nous permet de décrire les buts didactiques que se donne l'enseignante, en relation avec deux projets pédagogiques : le projet de classe en cours, qui fait suite à un séjour linguistique à Fribourg et à la visite du quartier Vauban, et le projet d'école intitulé « Mon empreinte écologique ».

Le discours géographique de cette enseignante tend à construire l'écoquartier comme objet géographique générique. En effet, elle donne au travail une dimension de définition et

de caractérisation avec la question directrice posée (« *Qu'est-ce qu'un écoquartier ?* ») et avec l'utilisation du texte documentaire extrait de *Wikipédia*. Cependant, la seule réalité géographique à laquelle fait référence le discours géographique de l'enseignante est le quartier Vauban de Fribourg visité par les élèves, ce qui limite les possibilités de généralisation offertes aux élèves.

L'analyse des épisodes porteurs de discours géographique et du discours de l'enseignante en entretien met en évidence que l'écoquartier est conçu comme une portion de l'étendue terrestre qui présente un ensemble d'équipements répondant à des enjeux environnementaux à la fois écologiques et sociaux. En effet, le questionnement en « quoi ? » et « pour quoi ? » induit un inventaire d'éléments matériels qui sont nommés par les élèves et classés oralement (d'abord par l'enseignante puis avec les élèves) et partiellement mis en relation les uns avec les autres (unités 1.2.3 et 1.3.4 – épisodes 1 et 3). Ces équipements sont appréhendés dans leurs fonctions techniques (produire de l'électricité, réduire la pollution ou la consommation d'eau ou d'électricité, etc.), biologiques (favoriser la présence de la faune et de la flore) et sociales (améliorer la qualité de vie des habitants, favoriser l'implication des habitants dans la démarche de développement durable). L'approche de l'écoquartier est ainsi relativement large mais n'intègre pas la question de l'organisation spatiale des éléments inventoriés. La question du « où ? » est quasiment absente hormis dans un unique échange au sujet de la présence nécessaire d'un cours d'eau pour l'installation d'une centrale hydroélectrique (unité 1.2.3-épisode 1).

Dans le discours géographique de l'enseignante, la spatialité de l'objet géographique enseigné tient principalement au fait qu'il est conçu comme une « unité d'aménagement » en référence à un passage du texte documentaire utilisé. L'enseignante confère à cette expression une signification particulière. Pour elle l'écoquartier présente une unité architecturale, en termes de techniques de construction mais aussi de couleurs des bâtiments (EACS-K-133), et une unité sociale qui renvoie à un collectif d'habitants et à des actions politiques (EACS-K-141 à 145). Ces dimensions de l'objet géographique construit par l'enseignante se manifestent au cours de l'UE dans le choix de contenus du texte qu'elle fait surligner aux élèves :

> *Enseignante : vous allez me souligner « écoquartier » bien sûr, le terme écoquartier. [Lit le texte]*
> *Elève : tout le paragraphe, ou pas ?*
> *Enseignante : non, non, juste « écoquartier ». [Lit le texte]. Euh, qu'est-ce qu'on va pouvoir mettre ? « Unité d'aménagement », l'avant dernière ligne du premier paragraphe, « unité d'aménagement ». Euh… vous me surlignez également… C'est une unité d'aménagement, c'est-à-dire qu'on va faire un tout, qu'on va aménager tout un quartier. Vous mettez aussi « implication des habitants », vous le surlignez, « implication des habitants », c'est la*

dernière ligne du premier paragraphe ; dernière ligne du premier paragraphe, mais en fait je peux vous l'afficher [se déplace vers le TNI]. Et ensuite dans le dernier paragraphe, vous allez me surligner « projet d'aménagement urbain visant à intégrer des objectifs dits de développement durable et à réduire l'empreinte écologique ».

(Extrait de l'UE de Katia : unité 1.3.2, épisode 2)

Dans le discours géographique de l'enseignante, l'écoquartier apparaît aussi comme un espace clos et isolé. Il n'est jamais mis en relation, ni avec la ville dans laquelle il s'insère, ni avec d'autres aménagements urbains relevant d'une politique de développement durable.

Comme dans le travail sur l'aéroport de Vatry, cette enseignante s'engage dans l'étude d'un phénomène géographique pour lequel elle ne dispose ni de contenus de manuels scolaires ou d'autres ouvrages didactiques, ni de savoirs géographiques relatifs à la ville durable, par exemple. Elle construit alors son discours géographique sur l'écoquartier en relation avec un questionnement d'éducation au développement durable et avec sa représentation du champ de pratique de l'urbanisme.

2.3.2. *La ZIP du Havre* : l'étude d'un cas spécifique

Dans l'UE de Véronique, le second objet géographique enseigné est la zone industrialo-portuaire du Havre. Son analyse permet de poursuivre la description de la manière dont cette enseignante redéfinit le but assigné par la tâche prescrite : étudier « *une zone industrialo-portuaire* » dans le cadre du thème « *Produire en France* » (MEN, 2008, p.25).

La ZIP du Havre est caractérisée par l'enseignante comme un grand port d'importation et d'exportation de marchandises, dans lequel s'est installée une zone industrielle, et qui est relié à d'autres espaces par des réseaux de circulation terrestre. Cette configuration se manifeste dans la structure même de l'étude de la zone industrialo-portuaire du Havre, puisque la succession des unités élémentaires correspond à l'approche successive de ces trois caractéristiques d'une zone industrialo-portuaire (unité 2). Les buts géographiques de l'enseignante énoncés en autoconfrontation simple confirment cette construction conceptuelle :

089 Chercheur : d'accord. Et donc là dans le travail que tu as proposé à cette classe, quelles caractéristiques de la zone industrialo-portuaire du Havre avais tu envie de faire percevoir aux élèves ?
090 Véronique : [réflexion] Le fait que ce sont des grands ports … dans lesquels circulent de très nombreux navires qui sont voué à exporter ou à importer des marchandises … L'implantation d'industries et pourquoi ces industries là ce sont installées dans un port et

pourquoi pas ailleurs … L'importance des réseaux ferrés ou autoroutiers à proximité du port et pourquoi ils se sont mis à cet endroit-là

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

Cette configuration est liée à une approche lexicale de la notion, très présente dans les échanges avec les élèves, et plus particulièrement au moment où l'enseignante demande aux élèves de donner un titre à la leçon copiée dans leurs cahiers (unité 2.4.5) : la zone industrialo-portuaire est définie comme une zone industrielle et portuaire. La place importante qu'occupe les notions d'importation et d'exportation dans cette construction conceptuelle manifeste à la fois le poids des notions issues du champ de l'économie dans le discours géographique de Véronique et celui des notions déjà abordées avec les élèves en géographie. Ce couple notionnel avait été travaillé dans une unité d'enseignement au début de l'année scolaire ; il est à plusieurs reprises mobilisé par les élèves au cours des échanges comme lors de la réflexion sur l'intérêt de la localisation d'une usine dans le port du Havre (unité 2.4.3 – épisode 5). L'objet géographique enseigné traduit aussi une réflexion de l'enseignante sur la connexion des espaces à différentes échelles. Cet objet géographique enseigné se construit autour de trois questions géographiques principales.

La question « où ? » est abordée sous différents angles d'approches au cours de l'unité d'enseignement. Elle donne d'abord lieu à une opération de localisation de la ville du Havre sur une carte à l'aide de repères de la géographie scolaire : au nord-ouest du territoire français, à l'embouchure de la Seine, au bord de la Manche (unité 2.2.2 – épisode 3). Cette opération inclut le fait d'identifier Le Havre comme une ville, mais aucune mise en relation de la ZIP et de la ville n'est réalisée à l'aide d'une carte ou d'une photographie aérienne. Le fait que le port soit situé « au bord de la Manche » relève uniquement d'une opération de localisation et ne donne pas lieu à une explicitation de l'intérêt de cette position. Dans le discours géographique de l'enseignante, l'origine des marchandises importées reste indéterminée à l'oral. Cependant, un exemple, mentionné dans l'un des manuels utilisés par l'enseignante, est toutefois mentionné dans le texte de la leçon (annexe D4-e). La question géographique se décline en « vers où ? » dans plusieurs échanges. Les relations de type topologique sont plus particulièrement travaillées dans une unité élémentaire dédiée à l'identification des réseaux de circulation entre Le Havre et des espaces français et européens (unité 2.5.1 – épisode 6).

Les questions en « quoi ? » sont très présentes dans le travail sur la ZIP du Havre, en relation avec des opérations d'observation et de description d'éléments matériels et d'actions techniques. D'ailleurs, elles manifestent une autre dimension donnée à l'objet géographique enseigné dans le contexte de cette unité d'enseignement. La zone industrialo-portuaire est

également entendue par l'enseignante comme un espace de travail, en relation avec son approche des activités humaines. Cela induit en particulier la présence d'une unité élémentaire de l'unité d'enseignement dédiée à l'identification de « métiers » par l'observation des objets et des actions techniques présents dans le port de commerce. Tous les moments de description et nomination sont également étroitement liés à un but didactique transversal de Véronique : il s'agit de faire acquérir aux élèves un vocabulaire, mentionné cette fois dans le manuel scolaire de la classe (par exemple : conteneur, vraquier).

Le discours géographique de l'enseignante accorde une place importante à l'identification d'interrelations entre les activités portuaires et industrielles de la ZIP étudiée. Notons que l'accompagnement de cette opération de connaissance géographique prend une forme particulière dans le dialogue avec les élèves du fait qu'elle est décomposée en deux temps successifs. Dans un premier temps l'enseignante questionne les élèves en « pourquoi là ? » dans le cadre de la description d'une photographie d'usine projetée au TNI. A ce moment, l'enseignante écoute les hypothèses des élèves sans interagir. Dans un second temps, elle reprend cette question et initie un échange plus spécifique sur la question « *pourquoi les usines se mettent là ?* ». L'échange conduit l'enseignante à identifier avec les élèves le gain de temps comme facteur d'explication de cette localisation :

> *Enseignante : (...) Alors, du coup, pourquoi ? Quel est l'intérêt ? Pourquoi les usines se mettent plutôt près du port ?*
> *Elève : eh ben pour aller plus vite*
> *Enseignante : pour aller plus vite [donne la parole à un élève d'un geste]*
> *Elève : pour aller tout de suite dans l'usine*
> *Enseignante : ils ont tout de suite les matières premières [geste des deux mains évoquant l'extraction], ils ne perdent pas de temps, ils fabriquent leurs produits et dès que les produits sont faits…*
>
> (Extrait de l'UE de Véronique : unité 2.4.3 – épisode 5)

Cet objet géographique enseigné s'inscrit dans une première forme d'étude de cas qui mobilise différents outils pour analyser et caractériser un espace géographique et qui met le phénomène étudié en contexte, à différentes échelles, et en relation avec d'autres espaces de même nature (la ZIP de Fos-sur-Mer évoquée à la fin de l'UE à partir d'un film d'animation). Cet objet confirme que le discours géographique de cette enseignante se construit dans la mobilisation de notions de la géographie scolaire du second degré et dans l'utilisation d'images de nature variée pour faire construire aux élèves un savoir géographique.

3. Discussion

L'activité didactique réalisée, telle qu'elle se manifeste dans les discours géographiques des enseignants, est étroitement liée à la dimension individuelle de l'élaboration et de la réalisation de la tâche didactique. Elle met en jeu une activité langagière et une activité de connaissance géographique propres à chaque enseignant. Elle est liée à ce que le sujet-enseignant engage de lui-même dans son enseignement disciplinaire, à la manière dont il fait usage de ses ressources, de ses capacités, de son capital personnel (Schwartz, 1987) pour enseigner une discipline. L'analyse des configurations d'activité langagière met en évidence que chaque enseignant use de son rapport personnel à l'espace et au langage pour construire son discours géographique. Chacun produit ainsi des représentations objectales de l'espace singulières, en relation avec des outils sémiotiques culturellement construits, et plus particulièrement le langage verbal, iconique et cartographique. De même, chaque enseignant construit des objets géographiques en usant de son savoir géographique et de sa manière personnelle de représenter l'espace. Chaque enseignant construit ainsi une représentation du savoir géographique à transmettre et à faire acquérir aux élèves et se donne des buts didactiques géographiques, en redéfinissant les buts assignés par les programmes scolaires ou bien de manière plus distanciée par rapport à la tâche prescrite. En faisant ainsi usage de son capital personnel, le sujet-enseignant construit un style de discours géographique qui se distingue de celui de ses pairs.

Les discours géographiques singuliers que nous avons décrits présentent également trois caractéristiques communes :

- ils construisent des objets géographiques enseignés de nature hybride ;
- ils font vivre un premier questionnement géographique ;
- ils sont pris dans des tensions entre des buts didactiques disciplinaires et transversaux.

Les objets géographiques enseignés dans les UE que nous avons étudiées apparaissent comme des objets hybrides, c'est-à-dire des objets construits au croisement de différents registres de savoir. En cela, il révèle que les enseignants élaborent leur tâche didactique au croisement de différents registres de savoirs. En effet, les objets que nous avons décrits sont issus du croisement de savoirs appartenant à différentes disciplines ou bien à différents champs de pratique. C'est le cas, lorsqu'un objet est construit dans la rencontre entre différentes acceptions, économique et géographique, d'une notion (par exemple, les activités

humaines) ou dans le croisement de questions liées à différents champs de pratiques (par exemple, l'urbanisme, le développement durable ou les pratiques touristiques). Ces objets géographiques enseignés sont hybrides également du fait de l'influence de différentes sources de savoir géographique. C'est le cas, lorsque qu'une géographie « traditionnelle », nomenclaturale et déterministe, est croisée avec des questions de la géographie « renouvelée » proposée par la didactique de la géographie. Ou encore, lorsque l'étude de phénomènes spatiaux, transposée de la géographie universitaire (par exemple, la répartition de la population) repose sur des savoirs géographiques véhiculés par les manuels scolaires du premier degré.

Les discours géographiques des enseignants de notre étude donnent à voir une géographie enseignée à l'école primaire qui va au-delà de la transmission de savoirs factuels et nomenclaturaux (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). En effet, l'activité didactique réalisée traduit l'appropriation par les enseignants de notre étude d'une première forme de questionnement géographique, organisé autour des questions « Quoi ? », « Où ? », « Comment ? » et « Pourquoi ? », voire « Pourquoi-là ? ». Ce questionnement se construit probablement au croisement de différentes « géographies » :

- une géographie « quotidienne » qui nomme, localise et qualifie les objets de l'environnement autour de questions de sens commun (quoi est où et comment ?) ;
- la géographie scolaire « traditionnelle » qui nomme les objets à l'aide d'un lexique spécifique et les localise sur des cartes ;
- la géographie « renouvelée » proposée par la didactique pour l'école élémentaire, sans doute véhiculées par la formation ou la littérature professionnelle, et qui propose par exemple un questionnement en « quoi, où, pourquoi-là, depuis quand, et du fait de quels acteurs et projets… ? » (Roumégous, 2001b, p.55) ou bien en « où est quoi, pourquoi, pour quoi faire et pour qui ? » (Roumégous, 2002, p.251) ;
- la géographie scolaire, liée à des notions géographiques universitaires, telles que la répartition de la population, les activités humaines, l'aménagement du territoire, l'occupation de l'espace, les interdépendances à l'échelle mondiale, etc.

Enfin, l'élaboration et la réalisation de la tâche didactique des enseignants sont prises dans des tensions entre des buts didactiques potentiellement contradictoires. En effet, les buts didactiques des enseignants présentent toujours, de manière plus ou moins marquée, une tension entre des buts didactiques spécifiques à la géographie et des buts didactiques transversaux : acquérir un vocabulaire spécifique à la discipline, savoir prélever une

information dans un document, savoir utiliser les outils numériques. La relation entre buts didactiques disciplinaires et transversaux renvoie à la tension entre la polyvalence-pluridisciplinarité et la polyvalence-transdisciplinarité. Elle interroge le processus individuel et collectif de construction du sens de l'activité didactique des enseignants du premier degré.

Conclusion

Les discours géographiques singuliers que nous avons analysés nous permettent de décrire l'activité didactique réalisée des enseignants, dans sa dimension individuelle.

Nous constatons des configurations d'activité langagière propres à chaque enseignant. Si dans tous les cas le langage verbal oral est central dans le discours géographique des enseignants, en revanche, chaque individu accorde plus ou moins de place au langage écrit, au langage iconique et au langage du corps lorsqu'il produit des représentations objectales de l'espace en situation d'interaction avec les élèves. Ces configurations langagières singulières sont sous-tendues par le rapport personnel de l'enseignant à l'espace terrestre et au langage. Elles manifestent également la diversité des tâches didactiques élaborées par les enseignants : enseigner la géographie consiste, de manière variable, selon les individus à parler et faire parler du réel géographique, à donner à voir des représentations de ce réel, à décrire dans un texte de synthèse, etc.

Chaque enseignant construit une représentation cognitive du savoir à transmettre et à faire acquérir aux élèves, en mobilisant son savoir géographique. Notre analyse des objets géographiques enseignés nous permet de mettre en évidence que le savoir géographique construit par les enseignants est, selon les individus, plus ou moins en relation avec des savoirs de la géographie scolaire, du premier ou du second degré, des savoirs de la géographie universitaire, ou encore, des savoirs issus de divers champs de pratique, tels que le tourisme ou l'urbanisme.

Toutefois, au-delà de la singularité des discours géographiques des enseignants, ces discours présentent des caractéristiques communes : ils construisent des objets géographiques enseignés de nature hybride, ils font vivre un premier questionnement géographique et sont pris dans des tensions entre des buts didactiques potentiellement contradictoires. Cette première approche de traits communs nous conduit à interroger plus avant, dans le chapitre suivant, les caractéristiques communes des discours géographiques étudiés et la dimension collective de l'activité didactique des enseignants du premier degré.

Chapitre 12 : Traits communs et variations de l'activité didactique réalisée

Au-delà de la singularité des discours géographiques et des objets géographiques enseignés dans les quatre unités d'enseignement que nous avons étudiées, notre corpus permet de proposer une caractérisation, de portée plus générique, de l'activité didactique réalisée en géographie à l'école primaire. L'approche historico-culturelle que nous adoptons conduit à considérer que l'activité didactique de l'enseignant relève d'un genre professionnel qui fournit un répertoire de manières de penser et d'agir considérées comme justes par le groupe de pairs (Clot & Faïta, 2000). Notre démarche d'étude de cas permet d'approcher cette dimension collective de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie, par la mise en évidence des relations entre l'individuel et le social.

Nous considérons le discours géographique des enseignants est le principal moyen de leur action didactique et qu'il se construit à la croisée des « ressources » et des « outils » de l'activité didactique des enseignants. La caractérisation de l'activité didactique réalisée que nous proposons dans ce chapitre s'appuie donc, à la fois, sur l'observation didactique, sur l'analyse des épisodes porteurs de discours géographique et sur l'analyse des discours produits en entretiens.

Nous présentons, dans ce chapitre, une caractérisation de la dimension collective de l'activité didactique réalisée, dans le cadre des quatre unités d'enseignement étudiées, à travers deux axes directeurs. Nous l'abordons d'abord comme porteuse d'une lecture géographique du monde manifestée et suscitée par les discours géographiques des enseignants. Nous proposons ensuite une analyse des gestes professionnels qui outillent la réalisation de la tâche didactique dans cette discipline. Ces deux regards sur l'activité didactique réalisée nous conduisent à discuter de la question du « rapport géographique au monde » (Thémines, 2006a) en jeu à l'école primaire.

1. Une lecture géographique du monde assez homogène

Nous considérons que tout discours géographique propose une lecture des réalités géographiques en mettant en relation l'espace terrestre, l'espace géographique et l'espace représenté (Thémines, 2006a). Cette lecture peut être située entre deux bornes, celles de la « géographie spontanée » et de la « géographie raisonnée » (Retaillé, 1996), en relation avec

un vaste champ de savoirs géographiques (Chevalier, 1997), parmi lesquels, des savoirs géographiques « spontanés » ou « quotidiens », des savoirs géographiques universitaires, des savoirs géographiques scolaires, des savoirs de la géographie grand public ou géographie appliquée. Dans cette perspective, le discours géographique des enseignants de l'école primaire, s'il diffère du discours géographique universitaire, peut toutefois être analysé et caractérisé en interrogeant les relations qu'il établit entre des réalités spatiales auxquelles il fait référence, un outillage conceptuel qui permet de les appréhender et des modalités de représentation objectale de l'espace.

Nos analyses des buts didactiques (géographiques) nous permettent de mettre en évidence l'homogénéité de la lecture géographique du monde proposée par les quatre enseignants de notre étude et de dégager des caractéristiques génériques de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie.

1.1. Opérateurs géographiques et actions spatiales à l'école primaire

En analyse du discours, « *le terme d'actant sert à désigner les différents participants qui sont impliqués dans une action en y tenant un rôle actif ou passif* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.15). La géographie contemporaine emprunte à l'analyse du discours la notion d'actant pour désigner une « *réalité sociale, humaine ou non humaine, dotée d'une capacité d'action* », c'est-à-dire un « *opérateur de la réalité sociale* » (Lévy & Lussault, 2013, p.51). Nous qualifierons cet actant d' « opérateur géographique » dans la suite de notre texte.

Nous avons identifié, dans les discours géographiques produits en classe et dans les discours produits en entretien d'autoconfrontation, les opérateurs géographiques auxquels les enseignants font référence et les actions auxquelles ils les associent. Le tableau 22 présente les désignations des opérateurs utilisées par les enseignants et les actions qui leur sont associées dans le discours (entre parenthèse sous forme verbale à l'infinitif).

	Les opérateurs géographiques dans le discours géographique de l'enseignant en classe	**Les opérateurs géographiques dans le discours de l'enseignant en autoconfrontation simple**	**Les opérateurs géographiques dans le discours de l'enseignant en autoconfrontation croisée**
Claire	« *les habitants* », « *les gens* » (passifs [E2, E3] ; s'installer [E5] ; construire [E6])	« *les hommes* », « *l'homme* », « *les gens* » (occuper l'espace [48] ; s'installer [181] ; s'implanter)	« *l'homme* », « *les gens* » (s'installer [31, 107, 328], s'implanter [635],)
Jacques	« *la population* », « *on* », « *l'homme* », « *les gens* » (s'installer [E1, E3, E6] ; construire [E2, E3] ; aménager-bâtir [E4, E6], cultiver [E1, E3] ; se déplacer [E1] ; séjourner [E3]) un « *cours d'eau* » (creuser [E6]) « *les présidents de communautés de communes* » (aménager-bâtir [E5])	« *on* », « *les gens* » (s'installer-orienter [42] ; s'installer [149, 231]) Les « *agriculteurs* » de la station de montagne qui sont « *serveurs* », « *dameurs* », etc. (travailler [126, 132]) « *le village* » (s'installer [153]) « *les décideurs* » (implanter [149])	« *les hommes* », « *l'homme* », « *la population* », « *les gens* » (s'installer [2, 8, 26,83, 653] ; se déplacer [26, 442] ; se répartir [64] ; occuper l'espace [332] ; s'implanter [637]) « *les acteurs économiques* » (utiliser l'espace [349])
Katia	« *la population* », « *les habitants* », « *les gens* » (s'installer [E1] ; adhérer au projet d'écoquartier [E2, E3]) « *on* », « *ils* » (aménager [E3] ; construire [E7]) « *les compagnies aériennes* » (utiliser [E4]) « *les touristes* » (passifs [E6]) « *le conseil général* » (initier un projet d'aménagement [unité 2.3.2])	« *les habitants* » (contester la construction d'un aéroport [291]) « *les hommes* » (aménager le territoire [36, 46] ; se déplacer [36] ; s'installer [227, 231]) « *le conseil général* » (construire [317] ; aménager le territoire [255])	« *les activités* » (transformer le paysage [143]) « *les hommes* », « *on* » (aménager le territoire ; construire ; protéger l'environnement [484])
Véronique	« *les hommes et les femmes* », « *les personnes* », « *on* », « *ceux qui* » (travailler [E1, E2, E3] ; cultiver ; fournir un service [E2]) « *ils* », « *les usines* » (importer-exporter [E5, E6], transformer-produire [E5]) [indéterminé] (transporter [E6])	« *les hommes* », « *les personnes* » (travailler [115]) « *les réseaux* » (s'installer [90]) « *une usine* », « *les industries* » (s'installer [90] ;s'implanter [161, 169, 279]) « *les entreprises* » (transporter [115])	[indéterminé] (aménager, construire [91])

Tableau 22 : Opérateurs et actions géographiques dans les discours des enseignants

1.1.1. Des opérateurs géographiques peu déterminés

Dans les discours des enseignants, les opérateurs géographiques humains sont très présents. En cela, les discours géographiques des enseignants que nous avons étudiés diffèrent de la prédominance d'une géographie « physique », souvent soulignée comme caractéristique des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire dans les recherches (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) ou dans les enquêtes institutionnelles (MEN, 2007). Dans notre corpus, les opérateurs géographiques restent cependant très peu déterminés : « l'homme » ou « les hommes », « la population » dominent, avec des variations dans un registre de langue courante « les gens », « les personnes », « les habitants ». Ces désignations interrogent les relations entre le discours géographique des enseignants et d'autres discours géographiques.

Pour l'essentiel, ces désignations renvoient à aussi au discours de la prescription primaire et aux expressions tout aussi peu déterminées des textes officiels récents : « les hommes », « la population », « les habitants » sont les termes utilisés dans les progressions officielles de 2012 (MEN, 2012, pp.27-28) qui ne proposent par ailleurs qu'une évocation très vague des « acteurs » du monde agricole ou du tourisme (*ibid*., p.29).

Le discours géographique de Véronique présente un cas intéressant de prise en compte des opérateurs géographiques mentionnés par les manuels scolaires qu'elle utilise. Alors que les deux manuels scolaires utilisés mentionnent le choix de localisation ou la présence de divers types d'entreprises dans la ZIP du Havre, l'enseignante n'utilise jamais ce terme mais uniquement celui d'usine. Par exemple, lors qu'elle emprunte au manuel HATIER une partie du texte de la « leçon » qu'elle donne à copier aux élèves, l'enseignante reformule le terme « entreprises », utilisé dans le manuel, et choisit le mot « usines » : « *De nombreuses usines se sont installées dans le port* » (annexe D4-e). Sans doute y a-t-il là un emploi métonymique du mot que l'on retrouve d'ailleurs dans le manuel de la classe des éditions SEDRAP (annexe D4-c). Il est probable aussi que l'enseignante estime le terme « usine » plus accessible aux élèves de cette classe. Cependant ce choix induit une approche matérielle de l'espace et ne permet pas aux élèves de prendre conscience du rôle de quelques acteurs sociaux.

Notre corpus présente deux opérateurs géographiques davantage spécifiés : les « présidents de communautés de communes » dans le discours de Jacques (unité 2.2.2 – épisode 5) et le « conseil général » dans celui de Katia (unité 2.3.2 et EACS-K-255). Il est intéressant de noter que ces opérateurs appartiennent à la sphère politique et administrative et

sont des acteurs qui ont « *par définition et par fonction, un pouvoir sur le territoir*e » (Brunet, 1993, p.17). S'ils sont mieux identifiés par les enseignants que d'autres opérateurs géographiques, c'est sans doute parce que les enseignants ont construit une connaissance de leur rôle spatial, à la fois dans le cadre de leur citoyenneté et dans l'expérience de l'enseignement de points du programme de géographie concernant les compétences aux échelons de la commune, du département et de la région (MEN, 2012).

Notons que le discours géographique de Jacques présente dans notre corpus le seul cas d'opérateur géographique non humain : le cours d'eau qui « creuse » la vallée et façonne le paysage. Cette particularité renvoie à l'ancrage du discours géographique de cet enseignant dans une approche géographique plus physique qu'humaine, dans le contexte de l'unité d'enseignement observée.

1.1.2. Une conception de l'action humaine assez homogène

Le tableau 22 présente un panel d'actions humaines circonscrit et assez homogène entre les discours des quatre enseignants. Certaines actions renvoient à des notions de la géographie raisonnée, comme occuper (l'espace), aménager (le territoire), se répartir. D'autres sont plus proches d'une géographie spontanée, comme s'implanter, construire, travailler, cultiver, fournir un service. Certaines actions peuvent être situées au croisement d'un discours géographique ordinaire et scientifique comme « décider » qui renvoie dans la géographie scientifique aux notions de « décideur » (Brunet, 1993) et de « décision » (Brunet, 1993 ; Lévy & Lussault, 2013).

L'analyse permet de constater que les actions spatiales auxquelles les enseignants font référence sont avant tout des actions matérielles. La dimension idéelle de la spatialité humaine (Lévy & Lussault, 2013), par exemple, la question des choix, des stratégies, des représentations des individus et des groupes ou acteurs sociaux, est peu présente dans les discours géographiques des enseignants. S'implanter, s'installer, occuper, aménager sont principalement entendus comme des actions de construction matérielle. Par exemple, dans le discours géographique de Jacques l'analyse de l'occupation de l'espace est centrée sur l'observation du bâti et n'intègre ni l'occupation, ni l'utilisation des espaces non bâtis. Dans les discours des enseignants, les « habitants » (d'un pays, d'une ville ou d'un quartier) sont le plus souvent passifs ; ils participent de la coprésence dans l'écoquartier, par exemple, mais ils

ne sont ni des acteurs géographiques faisant des choix de lieu de vie, ni des individus ou des groupes sociaux ayant des représentations de l'espace. Un des discours géographique est porteur de la dimension idéelle de la spatialité humaine, celui de Katia, pour qui les actions d'aménagement (de l'écoquartier ou du territoire) sont inscrites dans une logique de « projet » (d'aménagement) et de « respect » (de l'environnement).

Notons que le tableau 22 permet aussi de repérer que la place des références à des réalités géographiques est fortement différenciée dans les deux entretiens d'autoconfrontation croisée. En effet, dans l'autoconfrontation avec Claire et Jacques, les objets de discours accordent une place importante aux connaissances et aux questions géographiques du fait des enchaînements sur l'autre que réalisent les deux enseignants. Jacques mentionne des actions humaines au sujet de la question de la répartition de la population, en relation avec sa propre expérience d'enseignement de ce thème et Claire fait sienne la question de l'occupation de l'espace et de ses facteurs lorsqu'elle est témoin critique de l'activité didactique de son collègue. Dans l'autoconfrontation avec Katia et Véronique, en revanche, la dynamique de déploiement des objets de discours donne un caractère beaucoup plus transversal au dialogue. Véronique commente les dispositifs pédagogiques, les supports et les modalités d'intervention et introduit fréquemment des mises en relation de la géographie avec d'autres disciplines. Katia introduit dans un registre transversal des objets de débat tels que « la problématisation », le rôle de la « mise en commun », « la liberté de parole » des élèves en histoire-géographie.

Ainsi se dessine dans les discours des enseignants une géographie « humaine », au sens où « l'homme » ou « les hommes » et leurs actions y occupent une place importante. Celle-ci n'est toutefois pas une géographie d'acteurs : la question « qui ? » et la réflexion sur les choix, les stratégies et les représentations des individus ou des entreprises, par exemple, sont peu présents dans le discours géographique des enseignants. Sans doute ces approches de l'action humaine sont-elles induites par les implicites d'autres discours géographiques avec lesquels les discours géographiques des enseignants sont en relation. En particulier, le discours des textes officiels, dans lesquels les références aux acteurs et aux actions humaines sont peu précises. Le caractère indéterminé des opérateurs géographiques et la rare prise en compte de la dimension idéelle de la spatialité humaine, dans les discours géographiques des enseignants polyvalents, interroge aussi les implicites des discours qu'ils ont fréquentés au cours de leur formation géographique, à l'école ou dans l'enseignement supérieur. De même, les

conceptions du paysage et du territoire que manifestent les discours des enseignants traduisent une forte empreinte d'une conception « traditionnelle » scolaire de ces notions.

1.2. Les conceptions de l'espace dans les discours géographiques des enseignants

Les discours géographiques et les discours des enseignants sur leur activité didactique en géographie permettent d'approcher des conceptions de l'espace géographique qui leur sont communes. Nous en présentons une synthèse, structurée autour de deux concepts géographiques qui sous-tendent la prescription primaire en géographie jusqu'aux textes de 2008 et 2012 (MEN, 2008 et 2012) : les concepts de paysage et territoire. Nous proposons une caractérisation des construits cognitifs des enseignants de notre étude, en faisant l'hypothèse qu'ils manifestent une dimension plus générique du savoir géographique des enseignants de l'école primaire.

1.2.1. Le paysage : réel géographique ou représentation objectale de l'espace ?

La notion de paysage (au singulier) et la mention de paysages (au pluriel) occupent une place importante dans les discours des enseignants en entretien d'autoconfrontation. Le paysage y apparaît comme une notion qui s'impose aux enseignants en géographie. C'est ce que manifeste le discours de Jacques lorsqu'il énonce une règle de métier spécifique à l'enseignement de la géographie : « *on analyse forcément le paysage* » (EACC-C&J-337). On peut considérer que cette règle sous-tend également le choix de Véronique lorsqu'elle introduit l'idée de transformation des paysages dans le texte de « leçon » sur les activités humaines (annexe D4-b), alors que le paysage et ses transformations sont absents des échanges oraux, au cours desquels l'enseignante parle d' « espaces » (agricoles, touristiques, etc.).

En entretien, le terme « paysage » est souvent synonyme de « photographie de paysage ». Il renvoie à cette objet matériel, par exemple, dans le dialogue entre Katia et Véronique lorsqu'elles évoquent la manipulation et le classement de « paysages » (EACC-K&V-143 à 145). Notons que l'on retrouve dans les textes officiels récents cette polysémie du terme « paysages », évoquant tantôt des réalités géographiques à étudier, tantôt des représentations iconographiques de l'espace à utiliser (MEN, 2008 et 2012).

Les discours produits en entretien présentent de nombreuses références à des paysages (au pluriel), entendus comme des portions observables de l'espace terrestre. Par exemple, Véronique explicite son choix de travailler la ZIP du Havre en ces termes : « *(…) c'était pour les amener à voir et à comprendre d'autres paysages, des paysages qu'ils n'ont peut-être, pour la plupart d'entre eux, jamais vus* » (EACC-K&V-166). Le plus souvent les paysages restent indéterminés dans le discours. La seule mention spécifiée par Jacques et Claire en autoconfrontation croisée concerne le paysage observable *in situ* dans le cadre des classes d'environnement, dont les deux enseignants ont l'expérience (EACC-C&J-2 et 635).

La notion de paysage est principalement entendue comme synonyme de celle de milieu naturel : il s'agit d'un milieu dans lequel l'homme s'implante et qui est transformé, ou fragilisé, par les activités humaines. Il est assez peu conçu comme construit, arrangé ou agencé par l'action humaine et apparaît comme une réalité « donnée » (et non construite par le regard ou un certain point de vue). De plus, les discours géographiques d'enseignants étudiés présentent avant tout une approche physionomique des paysages, à travers les formes et les couleurs observables. Les descriptions produites en interaction avec les élèves prennent la forme de listes d'éléments du bâti et du cadre naturel, liées au but didactique de l'enseignant. La question des processus de construction des paysages est absente, hormis dans le discours géographique de Jacques qui évoque plusieurs fois, de manière ponctuelle, des évolutions paysagères. Cette acception de la notion de paysage renvoie à l'empreinte que la géographie « classique » laisse, encore aujourd'hui, sur la géographie scolaire et sur les représentations sociales de la géographie. Une acception qui est d'ailleurs implicitement véhiculée par le programme scolaire de 2008, lorsqu'est mentionnée l'étude des « *grands types de paysages français* » (MEN, 2008, p.25).

Notons que, même lorsque le terme « paysage » n'est pas énoncé en classe, c'est la médiation visuelle de l'imagerie qui instaure un « point de vue paysager » sur l'espace (Lévy & Lussault, 2013). La prédominance du point de vue paysager et de la photographie de paysage oblique, dans les discours géographiques des enseignants et dans les manuels scolaires utilisés, permet de comprendre que le questionnement sur l'organisation de l'espace en soit presque absent. Ce questionnement repose, en effet, sur un point de vue différent : un « *point de vue zénithal* » (*ibid.*, p.757), qui requiert d'autres types de représentations objectales de l'espace (carte, croquis, vue aérienne verticale, etc.), des représentations que ne proposent pas les manuels scolaires et les autres ressources documentaires utilisés par les enseignants de notre étude.

1.2.3. Le territoire : un espace nommé et délimité ou un espace aménagé ?

Dans le discours géographique des enseignants en classe, le territoire est entendu comme un espace délimité et comme un espace matérialisé sur une carte, un espace que l'on apprend à nommer et à situer. Il est appréhendé à travers des cartes qui en font un espace borné par des lignes bien déterminées. Il rejoint en cela l'approche nomenclaturale qui caractérise les pratiques les plus courantes d'enseignement de la géographie à l'école primaire (Audigier, 2004 ; Philippot, 2008). En classe, les références à des territoires rejoignent l'acception la plus courante du terme et renvoient toujours à des mailles administratives et politiques de l'espace (états, régions, départements). Un ensemble de réalités sont placées à l'intérieur de ces territoires, par l'usage de prépositions (*en* France, *au* Maroc, *en* Champagne-Ardenne, *dans* la Marne, etc.), sans être précisément localisées, ni verbalement, ni à l'aide d'autres cartes.

Dans la classe de Claire, et sur la base des consignes du manuel scolaire, c'est la représentation cartographique de la maille territoriale qui est le référent du discours, plus que les réalités spatiales des territoires mentionnés. Les élèves repèrent des « zones » foncées ou claires ainsi que des grandes villes sur les cartes. Cependant, l'absence de photographie ou de cartes à différentes échelles ne permet pas de mise en relation avec la réalité des espaces fortement urbanisés ou à dominante rurale. L'unité d'enseignement de Claire manifeste aussi la difficulté souvent constatée par ailleurs à mettre en œuvre une première approche multiscalaire du territoire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). L'étude successive et sans mise en relation des espaces européens puis français, que propose le manuel scolaire utilisé, ne conduit à aucune mise en relation des échelles territoriales. Notons que cette succession des deux échelles d'étude est probablement liée à une ambiguïté du programme scolaire de 2008. En effet, malgré une partie de programme intitulée « *Les Français dans le contexte européen* », le texte officiel peut induire une approche consécutive des deux échelles par la forme de l'énoncé « *La répartition de la population sur le territoire national et en Europe* » (MEN, 2008, p.25).

S'il on se réfère à l'approche multidimensionnelle du territoire que développe la géographie scientifique (Di Méo, 2000), on constate que, dans le discours géographique des enseignants, le territoire est principalement conçu comme un espace désigné par un nom, délimité institutionnellement et abordé dans sa matérialité, celle du cadre naturel et de l'aménagement d'infrastructures. Les questions des représentations des individus et des

groupes sociaux ou bien des pratiques et des vécus de l'espace géographique sont absentes des discours des enseignants, de même qu'elles sont absentes des textes officiels en vigueur lors de la mise en œuvre des UE étudiées (MEN, 2008 et 2012).

En revanche, en entretien d'autoconfrontation, la notion de territoire revêt une autre signification. Elle marque disciplinairement le discours de certains enseignants et se réfère davantage à l'action humaine sur le territoire. L'expression « aménagement du territoire » est très présente dans le discours de Claire en autoconfrontation croisée (EACC-C&J-326). Katia quant à elle couple très fréquemment la géographie et « l'aménagement du territoire » en autoconfrontation simple et croisée (EACS-K-36, 42, 46 ; EACC-K&V-8, 88, 484, 486). Dans le discours, l'expression renvoie davantage à la question de l'aménagement de l'espace par les sociétés humaines (la façon dont les hommes aménagent leur(s) territoire(s) selon les termes des programmes scolaires de 2002 et 2008), qu'à l'action programmée d'une collectivité ou de l'Etat sur son territoire (Brunet, 1993). Ainsi se manifeste une approche non seulement matérielle, mais aussi sociale du territoire par exemple lorsque Katia énonce une de ses préoccupations didactiques propre à la géographie : « *savoir comment les hommes aménagent leur territoire, avec quel souci, voilà, géopolitique, environnemental* » (EACS-K-46). Notons qu'en autoconfrontation les moments où affleurent des phénomènes sociaux précis portent sur des réalités associées par les enseignants à leur propre département, par exemple lorsque Claire et plus tard Jacques évoquent la « *fuite démographique* » que connaît la Haute-Marne (EACC-C&J-31 et 349).

Paysages et territoires sont conçus par les enseignants de l'école primaire principalement dans leurs dimensions matérielles. Les réalités géographiques, auxquelles il est fait référence dans les discours géographiques des enseignants, sont avant tout des réalités matérielles construites par les hommes. En cela, elles sont un produit de l'action humaine. Les conceptions de l'espace que nous avons décrites sont également étroitement liées à la matérialité des représentations objectales de l'espace utilisées. En effet, les discours géographiques des enseignants font davantage référence à la carte ou à l'image qu'aux réalités spatiales qu'elles représentent. Ces outils de représentation de l'espace sont abordés sous l'angle de la matérialité et non de la symbolique (des couleurs, par exemple). Les discours géographiques des enseignants de l'école primaire apparaissent ainsi proches d'une géographie universitaire « classique », « *marquée par le matérialisme et même, durant longtemps, par une sorte d'obsession du concret* » (Lévy & Lussault, 2013, p.645). Ces

discours sont également ancrés dans les notions et les outils mentionnés par les textes officiels ou véhiculés par les manuels scolaires. En cela, ils sont ancrés dans une géographie scolaire qui fait du paysage un « donné » à observer et à qualifier (de rural, d'urbain, etc.) et du territoire un espace délimité à nommer et à décrire.

1.3. Les interprétations du monde co-construites en géographie à l'école primaire

Nous nous intéressons maintenant aux discours géographiques des enseignants comme inscrits dans une interactivité constitutive avec ceux des élèves. Nos analyses synchroniques des épisodes porteurs de discours géographique ont mis en évidence deux traits communs aux quatre discours étudiés : les oppositions binaires et la monocausalité dans les interprétations du monde qui se construisent en classe. Ces caractéristiques communes interrogent les possibilités offertes aux élèves de passer d'un registre de « géographie spontanée » à un registre de « géographie raisonnée » (Retaillé, 1996).

1.3.1. Une prédominance des oppositions binaires

L'analyse des épisodes porteurs de discours géographique permet de constater que l'opération de connaissance géographique qui consiste à qualifier l'espace repose principalement sur les oppositions binaires qui relèvent d'une géographie spontanée (« haut/bas », « facile/difficile », « proche/éloigné », « bien/pas bien », etc.) ou d'une géographie plus raisonnée (« densément peuplé/peu densément peuplé », « adret/ubac »).

Le discours géographique de Jacques met particulièrement en évidence que ces deux types d'oppositions peuvent être entremêlés dans le discours géographique des enseignants. En effet, dans certains échanges, les oppositions spontanées des élèves sont reformulées et enrichies par l'enseignant. Par exemple, la qualification de la montagne et de la plaine par les élèves s'organise avec l'opposition « facile/difficile ». L'enseignant reformule cela en mobilisant des notions géographiques (transport, déplacement, réseaux) tout en conservant la même opposition binaire (facile/difficile) :

> *Enseignant : On avait vu, rappelez-vous, la population elle s'installe dans les vallées fluviales. Pour quelle raison ? Par rapport à la montagne ?*
> *Elève : parce qu'à la montagne c'est plus difficile*
> *Enseignant : pour les transports, les déplacements, tout est plus facile. On est dans des terres qui sont plus facilement cultivables, on a nos réseaux de communication qui passe là, c'est*

quand même beaucoup plus facile que d'aller au-dessus de la montagne [geste de la main à 1m80]. En plus quand on monte en altitude, qu'est-ce qui se passe ?
Elève : y a de la neige
Enseignant : y a de la neige, il fait froid, c'est beaucoup moins agréable. Donc, c'est pour ça qu'en général, l'homme a plutôt tendance à s'installer dans les vallées fluviales
(Extrait de l'UE de Jacques : unité 1.2.2 – épisode 1)

Cet extrait met aussi en évidence que dans le discours géographique de cet enseignant, le registre du rapport spontané à l'espace (ce qui est « agréable ») côtoie des notions géographiques (par exemple, les réseaux de communication). On retrouve cela dans les échanges sur l'opposition « adret/ubac » ou « versant nord/versant sud » que l'enseignant établit ensuite comme opposition « versant ensoleillé/versant non ensoleillé ». Les élèves interprètent cette opposition dans un registre de géographie spontanée (le versant au soleil est « chaud » / le versant à l'ombre est « froid »). Dans ce cas le discours de l'enseignant est lui aussi d'un registre dans lequel la qualification des espaces est lié à une perception affective : le versant ensoleillé est « agréable » / le versant à l'ombre est « moins agréable » (épisodes 2 et 7).

Dans le cours de l'unité d'enseignement de Claire, la reformulation que connaît la qualification de la densité de population des espaces étudiés est intéressante pour décrire ce qui se joue dans la classe en termes de passage d'une géographie spontanée à une géographie raisonnée. Dans un premier temps, les élèves sont confrontés à des données numériques de densité de population, fournies par le manuel scolaire, concernant la France (« *112 hab./km*^{2} »), l'Union européenne (« *125 hab./km*^{2} »), l'Islande (« *3 hab./km*^{2} ») et Monaco (« *16500 hab./km*^{2} »). Les élèves utilisent spontanément les oppositions « beaucoup/pas beaucoup », « plus/moins » (d'habitants). L'enseignante, soucieuse de faire différencier quantité et densité de population, reformule systématiquement les réponses des élèves avec l'adverbe « densément ». Elle reprend aussi l'opposition binaire induite par les consignes du manuel scolaire, au sujet des Etats « les plus densément peuplés / les moins densément peuplé » (épisodes 3 et 4). Or, dans la suite de l'unité d'enseignement l'adverbe disparaît et une reformulation de compromis, partagée par l'enseignante et les élèves, s'établit dans le dialogue : « peu d'habitants sur un grand territoire/beaucoup d'habitants sur un petit territoire » (épisodes 5 et 6). On peut faire l'hypothèse que ce compromis est lié à la prise en compte par l'enseignante du niveau de conceptualisation de ses élèves de CE2-CM1.

De même l'opposition « pratique/pas pratique » est introduite par Véronique au cours du travail sur la ZIP du Havre à un moment où les élèves utilisent les oppositions « facile/difficile » et « proche/éloigné » (épisodes 4 et 5). En entretien d'autoconfrontation

simple, l'enseignante attribue aux élèves le recours à cet adjectif qualificatif « pratique » ce qui invite à faire l'hypothèse qu'elle a fait un choix d'ajustement au niveau de conceptualisation des élèves, en reformulant leurs interprétations à l'aide de ce terme.

L'opposition binaire peut aussi relever du registre du jugement moral, comme dans un épisode au cours duquel Katia demande aux élèves d'argumenter leur avis sur l'aménagement de l'aéroport de Vatry (épisode 7). L'enseignante engage le dialogue sur la base d'une opposition « bien/pas bien » (« *Est-ce que c'est bien, est-ce que c'est pas bien ? Si c'est pas bien pourquoi ? Si c'est pas bien pourquoi ?* »). Cette opposition renvoie pour partie à la dimension morale de l'éducation au développement durable dans laquelle s'inscrit le discours géographique de l'enseignante. Elle relève aussi d'une géographie spontanée lorsque l'enseignante demande : « *Et y a aucun inconvénient à construire un aéroport en pleine campagne ?* ». La réflexion collective sur les « inconvénients » débouche alors principalement sur la mise en évidence des nuisances sonores générées par l'aéroport : « *ah ! Ça fait du bruit !* », dit l'enseignante au cours de cet échange lorsque les élèves apportent la réponse qu'elle attendait.

Cette prédominance des oppositions binaires interroge les possibilités offertes aux élèves de passer d'une géographie spontanée à une géographie raisonnée. Lorsque l'opération qui consiste à qualifier une réalité renvoie à une unique caractéristique, la possibilité de développer des opérations de connaissance géographique plus élaborées est réduite. En effet, la caractérisation d'un phénomène passe, même à un niveau élémentaire, par le fait de dégager un ensemble de caractéristiques. La comparaison et la différenciation requièrent d'identifier un ensemble de ressemblances et de différences, de comprendre sur quoi elles portent, et de les relativiser. Le classement, la mise en ordre et la hiérarchisation, dont nous avons souligné précédemment la rare présence, peuvent difficilement être développées dans les échanges, tant que dominent des oppositions binaires.

Nous faisons l'hypothèse que ces oppositions binaires sont liées, en partie, au fait que le savoir géographique des enseignants polyvalents s'est construit à travers ce type d'oppositions, relevant de concepts « quotidiens » et d'une géographie « spontanée ». Elles interrogent aussi les possibilités que les enseignants ont eu de construire des interprétations géographiques du monde plus élaborées, au cours de leur formation géographique dans l'enseignement scolaire et supérieur. Ces oppositions binaires sont sans doute également liées à la préoccupation de proposer une approche des phénomènes géographiques, accessible à de

jeunes élèves de de l'école primaire. Elles limitent toutefois la possibilité de faire construire aux élèves une première connaissance de la complexité des phénomènes spatiaux. De la même manière, la prédominance de facteurs géographiques uniques dans les discours géographiques des enseignants interroge les possibilités offertes aux élèves de construire une première lecture « raisonnée » des réalités spatiales.

1.3.2. Une approche monofactorielle

Les questions « pourquoi ? » et « pourquoi là ? » sont présentes dans tous les discours géographiques d'enseignants de notre corpus. L'analyse des échanges au cours desquels des hypothèses explicatives sont formulées par les élèves permet de constater un point commun aux discours des quatre enseignants : tous retiennent et mettent en évidence un unique facteur géographique en réponse à la question posée.

Les discours géographiques de Claire et de Jacques relèvent d'une géographie scolaire traditionnelle et sont centrés sur la mise en évidence d'un facteur « naturel ». Ceux de Katia et de Véronique mettent en avant un facteur d'ordre social ou économique.

Jacques met les élèves en situation de formuler des hypothèses au sujet de l'occupation de la vallée de montagne, en posant la question suivante : « *A ton avis, pourquoi les maisons aperçues sur deux documents sont-elles construites à cet endroit précis et pas ailleurs ?* ». Dans le travail oral (épisode 2), il valide une hypothèse d'élève relative au cadre naturel qui rend difficile le déplacement et l'agriculture sur l'un des versants, puis en invalide une autre relative à la nature du sol. Assez rapidement il oriente les élèves vers l'observation sur deux images d'une différence de luminosité entre les deux versants de la vallée. Au final, le seul facteur géographique retenu par l'enseignant est le différentiel d'ensoleillement (interprété par les élèves en termes d'opposition binaire « chaud/froid »). Notons que cette approche est sous-tendue par le modèle traditionnel de la géographie alpine qui oppose l'adret et l'ubac, mais que l'enseignant retire de ce modèle le seul différentiel d'ensoleillement, tandis que les questions de l'agriculture, du couvert forestier et des réseaux de circulation sous-jacentes à la première hypothèse d'élève ne sont pas intégrées au savoir formalisé par l'enseignant, à l'oral puis à l'écrit (annexe D2-c). Ainsi, le discours géographique de l'enseignant établit un modèle explicatif qui sera transposé au site du lac de la Liez (épisode 4). Un échange concernant la faible extension du bâti touristique au bord de ce lac conduit également à la mise en avant

d'un unique facteur explicatif : le climat du département, qualifié de peu attractif pour les touristes.

En relation avec les consignes du manuel scolaire, l'unité d'enseignement de Claire présente plusieurs échanges au cours desquels l'enseignante suscite une opération de formulation d'hypothèses : au sujet des espaces européens peu peuplés (épisode 3), de la forte densité de population de quatre régions françaises (épisode 4), de la répartition de la population dans les îles d'outre-mer (épisode 5) et de la faible densité de population de la Guyane (épisode 6). Ces échanges sont directement liés à des questions du manuel scolaire utilisé. Dans les quatre cas l'enseignante oriente les échanges vers le seul cadre naturel, interprété implicitement en termes de contraintes (du relief, du climat et de la végétation), en relation avec l'opposition binaire « facile/difficile ». Par ailleurs, lorsque l'enseignante demande aux élèves d'expliquer pourquoi certaines régions françaises sont densément peuplées, l'échange débouche sur le constat de la présence de grandes villes dans ces régions. Les facteurs sociaux qui sous-tendent les processus d'urbanisation et de métropolisation du territoire ne sont toutefois pas évoqués, d'autant que le contenu des pages du manuel scolaire utilisées ne permet pas de les mettre en évidence.

Ces discours géographiques d'enseignants rejoignent l'inscription des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie dans la perspective du déterminisme naturel (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Ils contrastent avec les discours de Katia et Véronique qui accordent davantage de place aux choix économiques et sociaux dans la compréhension des phénomènes étudiés.

Katia suscite peu la formulation d'hypothèses et met davantage les élèves en situation d'identifier des relations (entre les équipements de l'écoquartier et entre les fonctions des équipements identifiés par les groupes d'élèves). Toutefois, dans la présentation orale collective, l'enseignante suscite des hypothèses interprétatives : « *pourquoi est-ce qu'on ferait un quartier écologique alors ?* », « *pourquoi on ne veut pas de voiture* ? » (épisode1). Des élèves évoquent des motifs écologiques ou esthétiques et l'enseignante reformule à trois reprises les propositions en mettant en avant un facteur d'ordre social qui semble réunir pour elle l'ensemble des hypothèses des élèves dans le discours géographique de l'enseignante : l'aménagement d'un écoquartier est destiné à « *améliorer la qualité de vie* » (épisode1).

Le discours géographique de Véronique sur la ZIP du Havre présente une gestion particulière de l'opération de formulation d'hypothèses car elle s'organise en deux temps distincts, tous deux liés à la question « pourquoi-là ? ». Dans un premier temps, l'enseignante

fait décrire aux élèves une photographie de raffinerie de pétrole et leur demande pourquoi l'usine s'est installée à cet endroit. Elle écoute les hypothèses des élèves sans interagir verbalement. Après avoir fait décrire une seconde photographie et avoir introduit les termes « industrialo-portuaire » et « zone industrielle » et avant de copier au tableau une partie du texte de la « leçon », l'enseignante reprend la même question. Elle fait reformuler les hypothèses énoncées précédemment et oriente l'échange sur un facteur économique : la localisation d'industries dans le port du Havre permet de réduire le temps (la distance) de transport des matières premières avant leur transformation et des produits industriels avant leur exportation (épisode 5). On peut considérer que l'organisation en deux temps distincts de la formulation d'hypothèses manifeste le caractère délicat pour l'enseignante de la gestion de ce type d'opération de connaissance géographique. L'entretien d'autoconfrontation simple met en évidence que le facteur retenu renvoie pour l'enseignante à des considérations d'économies financières : « *oui, oui, le temps c'est de l'argent, on ne va pas rentrer dans le détail de l'économie d'une entreprise, ça c'est trop complexe pour eux* » (EACS-V-321). Par exemple, c'est dans cette perspective qu'elle interprète une réponse d'élève du registre de l'expérience « quotidienne » de l'étendue terrestre : si les industries étaient éloignées du port, dit cet élève, il faudrait faire « *tout un grand tour* » (épisode 5). Notons que, lors de ce temps de formulation d'hypothèses, le discours géographique de l'enseignante sur la ZIP n'intègre ni les préoccupations environnementales sous-jacentes à certaines réponses d'élèves, ni l'intérêt du rassemblement en un même lieu de divers types d'entreprises, évoqué par le manuel scolaire de la classe (manuel SEDRAP CM2, p.86 : annexe D4-c), ni la connexion de la ZIP à des réseaux de transport terrestre que l'enseignante met en évidence à la fin de son unité d'enseignement.

Cette approche monofactorielle des réalités géographiques correspond aux savoirs géographiques que les enseignants ont formalisés, dans une fiche de préparation (Claire) ou dans un texte de « leçon » (Jacques et Véronique). Elle repose sur le but didactique que s'est donné l'enseignant, en identifiant et en délimitant un savoir géographique à transmettre, en amont de la situation de travail avec les élèves. Nous constatons que ce savoir déterminé *a priori* oriente fortement le discours géographique des enseignants en situation d'interaction avec les élèves. En reprenant la « métaphore topographique et praxique » que propose Sensevy (2010), on peut considérer que ce savoir déterminé *a priori* permet à l'enseignant de déambuler dans le paysage, de s'orienter et de ne pas être impotent face aux choses qu'il aura

à y faire. Les discours des enseignants en entretien d'autoconfrontation nous conduisent à considérer que c'est aussi pour ne pas rendre les apprentissages trop complexes en géographie que les enseignants retiennent à l'issue des échanges avec les élèves un unique facteur géographique. Toutefois, nos analyses des épisodes porteurs du discours géographique des enseignants nous mènent également à souligner que ce savoir déterminé *a priori* semble faire obstacle à la prise en compte par les enseignants de l'ensemble des hypothèses formulées par les élèves.

Pour élaborer et réaliser leur tâche didactique, les enseignants mobilisent leurs ressources cognitives. Celles-ci fondent la lecture géographique du monde qu'ils font vivre dans les classes. Ils mobilisent également des outils gestuels qui leur permettent de faire face à des contraintes du contexte scolaire et de gérer les interactions didactiques avec leurs élèves.

2. Des gestes professionnels qui outillent l'activité didactique des enseignants

Les gestes professionnels mobilisés par les enseignants lorsqu'ils enseignent la géographie peuvent avoir un caractère transversal ou plus spécifique au domaine disciplinaire (Bucheton, 2009). Ils peuvent relever de « gestes de métier », codifiés dans la mémoire du métier, et s'actualisent en « gestes professionnels » singuliers, qui dépendent du contexte et du style personnels de l'enseignant (Jorro, 2002).

Dans une démarche « ascendante » qui part de l'observation des situations d'enseignement et de l'analyse des discours des enseignants en entretiens, nous avons identifié quatre gestes qui ont un caractère générique et qui sont stylisés, en situation d'interaction avec les élèves. Deux d'entre sont des gestes transversaux très clairement codifiés dans la mémoire du métier : le rappel et la reformulation. Un autre geste transversal apparaît comme moins stabilisé dans le genre professionnel : le geste d'institutionnalisation du savoir. Enfin, nos analyses nous conduisent à avancer l'hypothèse qu'il existe un geste spécifique à l'enseignement de la géographie : le geste d'ouverture de l'espace-classe sur le réel extérieur.

2.1. Le rappel et la reformulation : des gestes de métier transversaux

Le rappel et la reformulation apparaissent comme des gestes de métier car ils sont associés à des règles de métier énoncées par les enseignants en entretien d'autoconfrontation. Nous les qualifions de gestes transversaux, dans la mesure où les enseignants les associent en entretien à différents domaines d'apprentissage.

2.1.1. Le rappel : un geste aux fonctions plurielles

La gestion de la discontinuité temporelle de l'apprentissage pour recréer de la continuité (d'une séance à l'autre et d'une unité d'enseignement à une autre) est un problème particulièrement vif pour les enseignants du premier degré qui travaillent avec de jeunes élèves. Face à cette contrainte temporelle, les enseignants mobilisent un geste transversal : le rappel. Nos analyses nous conduisent cependant à mettre en évidence que les enseignants lui confèrent une pluralité de fonctions didactiques.

L'activité langagière des quatre enseignants de notre étude met largement en évidence que le rappel est un geste de métier transversal. En entretien, Jacques l'identifie comme « *ancré dans une pratique* » (EACS-J-192), et Katia comme un geste mobilisé en géographie, en histoire, en langue vivante ou en français (EACS-K-169). Du point de vue des enseignants il permet de favoriser à la fois la remémoration des situations (ce que l'on a fait) et la mémorisation des savoirs (ce que l'on a appris). Véronique, par exemple, lui confère ces deux fonctions. D'une part la construction de sens passe par l'articulation d'un vécu et d'une connaissance : il s'agit de « *faire vraiment le lien entre ce que l'on allait écrire dans le cahier et ce que les enfants avaient vécu la semaine passée* » (EACS-V-192). D'autre part, d'autant plus qu'elle sait que ses élèves apprennent très peu leurs « leçons » à la maison, le rappel est un moyen de faire parler les élèves pour les amener à se remémorer les connaissances construites la semaine précédente (c'est aussi pour elle un moyen d'évaluer et de leur faire évaluer s'ils sont capables de le faire). Notons que dans notre corpus, le seul rappel centré sur « ce que l'on a appris » est proposé par Véronique, alors que les autres enseignants questionnent d'abord « ce que l'on a fait » avant de faire reformuler les savoirs. Lorsque ses élèves sont en difficulté pour rappeler les connaissances travaillées, Véronique prend elle

aussi le détour du rappel de l'activité réalisée, ce qui aide les élèves à se remémorer les savoirs géographiques en jeu.

Ce geste de rappel traduit que les enseignants savent empiriquement articuler les différents types de mémoires dont les neurosciences ont mis en évidence qu'elles fonctionnement en interaction (Eustache & Desgranges, 2008). Le rappel, lorsqu'il associe mémoire du vécu et mémoire des savoirs appris, met en interaction les mémoires perceptive (mémoire des formes), épisodique (mémoire des événements uniques localisés dans le temps et l'espace) et sémantique (mémoire du sens et des constructions conceptuelles). Le geste de reprise renvoie à la nécessité de multiplier les épisodes (événements uniques localisés dans le temps et l'espace) pour s'approprier des concepts (Lieury, 2012).

Dans l'activité didactique des enseignants, le rappel de début de séance revêt une autre fonction : il participe à la délimitation de l'espace et du temps de la discipline. Du point de vue des enseignants, il contribue à se (re)mettre « dans » la géographie (EACS-V-249) ou « en géographie » (EACS-C-137). En autoconfrontation croisée, un échange avec Katia et Véronique met bien en évidence cette fonction conférée au rappel de manière consensuelle :

> *034 Chercheur : et ça te semble quelque chose de nécessaire, toi Véronique, cette pratique du rappel ?*
> *035 Véronique : [réflexion] Moi ça me semble nécessaire dans le sens que ça permet aux enfants de remobiliser leurs connaissances, de les remettre dans une matière, de remobiliser le vocabulaire et de le faire reformuler, de façon à repartir, à démarrer une nouvelle séance avec un vocabulaire commun et puis une vision commune du thème étudié*
> *036 Chercheur : et toi, Katia, qu'est-ce que tu te dis ? Tu opines.*
> *037 Katia : oui, ça me semble de recontextualiser et, voilà, il y a une phase, on voit bien, les changements d'activité c'est toujours un peu flottant, on sort les cahiers, bon ça veut dire qu'on va faire de la géographie, oui, mais qu'est-ce qu'on avait fait la dernière fois*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

L'intervention de Véronique met ici en évidence que pour elle, délimiter l'espace et le temps de la discipline, par un « rappel » initial, consiste à installer un contexte propice à la construction d'un sens, à la fois spécifique et collectif. Cela renvoie à l'approche du geste de rappel développée par la recherche sur l'activité enseignante comme geste de construction de sens (Bucheton & Soulé, 2009 ; Ria & *al.*, 2004). Dans cet échange, la réitération du préfixe « re- » (remobiliser, remettre, reformuler, repartir) met bien en évidence que la gestion de la transmission et de l'appropriation de savoirs disciplinaires impose de prendre en compte la discontinuité temporelle de l'apprentissage. Il y a là un aspect important de l'élaboration de la tâche didactique des enseignants, dans sa dimension collective.

2.1.2. La reformulation : un geste aux formes plurielles

Le geste de reformulation est un autre geste de métier transversal qui participe de l'élaboration collective d'une réponse au « comment enseigner la géographie ? ».

La reformulation peut être entendue dans un sens large comme « *la transformation d'une unité discursive de taille variable (du mot au texte) en une autre censée être sémantiquement équivalente d'une manière ou d'une autre* » (Maingueneau, 2009, p.106). Nous l'abordons comme un phénomène énonciatif dans lequel « *un locuteur reprend, en le reformulant, le discours d'un autre locuteur ou le sien propre* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.490). Nous nous intéressons, dans l'analyse des épisodes porteurs du discours géographique des enseignants, aux multiples formes de reformulation produites ou suscitées par les enseignants. Elles constituent des transformations, plus ou moins importantes, du discours des élèves, des textes lus, ou encore du discours de l'enseignant lui-même.

En entretien d'autoconfrontation, le fait de reformuler ou de faire reformuler aux élèves des énoncés apparaît comme un geste de métier transversal, largement partagé par les enseignants du premier degré. Par exemple, lorsque Claire dit « *Reformulation ! Reformulation !* » (EACC-C&J-324), lorsqu'elle est témoin du discours de son collègue qui reformule de deux manières différentes la question qu'il a posé aux élèves. Jacques évoque aussi sous forme de règle de métier de reformulation des consignes : « *les consignes ne sont pas toujours bien formulées et c'est là l'intérêt de bien vérifier et d'accentuer la reformulation, des fois avec d'autres mots et vérifier si c'est bien compris aussi des fois* » (EACC-C&J-211). La reformulation de l'enseignant est d'ailleurs analysée en tant que geste dans sa dimension corporelle (vocale) par Véronique lorsqu'elle est témoin critique de l'activité de Katia :

> *024 Véronique : (...) je vois à un moment donné un enfant évoquait les centrales et tu as reformulé son propos de manière à mieux compléter… il manquait le petit mot « hydraulique »*
> *025 Katia : hm*
> *026 Véronique : et tu as reformulé son propos en t'arrêtant après le mot « centrale » mais en ne baissant pas ta voix ce qui fait que les enfants ont compris qu'il manquait quelque chose juste derrière et tu attendais ce mot « hydraulique »*
> *027 Katia : oui*
> *028 Véronique : reformuler le vocabulaire, refaire ressurgir le vocabulaire que, du coup, tu vas utiliser dans ta trace écrite*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Lorsque l'enseignant reformule les unités discursives des élèves, la reformulation prend quatre formes distinctes :

- La reprise mot pour mot des interventions des élèves ;
- L'apport d'un lexique spécifique à la géographie scolaire ;
- La correction grammaticale ou lexicale des unités discursives des élèves ;
- L'énonciation d'une explication plus élaborée que celle de l'élève.

Nous observons dans notre corpus un geste très fréquent de reprise mot pour mot des interventions des élèves qui constitue une transformation de ces unités discursives uniquement par le fait qu'elles sont (ré)adressées à l'ensemble de la classe et qu'elles portent les traces de l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'énoncé de l'élève. Cette forme de reformulation a sans doute une fonction pratique dans la communication qui se joue en classe : il s'agit d'abord de faire entendre à tous la proposition d'un élève. Elle correspond aussi probablement à une préoccupation de l'ordre de « l'atmosphère » (Bucheton & Soulé, 2009), c'est-à-dire de l'instauration d'un espace intersubjectif dialogique favorable à l'engagement de l'élève dans l'activité d'apprentissage. En reprenant mot pour mot les unités discursives des élèves, leur parole est valorisée dans l'espace affectif et relationnel de la classe (Bucheton, 2009). Ce geste renvoie, par exemple dans le cas de Véronique, à la préoccupation de faire parler chacun en adoptant une posture d'écoute et de réception des propositions des élèves.

Dans le flux des interactions langagières, la reformulation relève assez fréquemment d'une préoccupation transversale : la correction grammaticale ou lexicale des unités discursives des élèves. L'enseignant reprend alors la phrase de l'élève sous une forme plus complète ou à l'aide d'un vocabulaire moins familier, par exemple :

Elève : large !
Enseignant : c'est large un fleuve
(Extrait de l'épisode 1 de l'UE de Jacques)

Elève : ceux qui fait des trucs avec les portiques
Enseignante : ceux qui doivent diriger les portiques ?
(Extrait de l'épisode 4 de l'UE de Véronique)

Dans le discours géographique des enseignants, la reformulation manifeste aussi la préoccupation d'un apport lexical spécifique à la discipline scolaire. Dans le cadre d'une controverse professionnelle avec Jacques, Claire distingue nettement une préoccupation transversale de maîtrise de la langue d'une préoccupation didactique liée au langage spécifique à chaque discipline :

068 Claire : c'est du français, mais c'est le français de la géographie … Pour apprendre on a besoin des mots comme tu disais, on a besoin d'un langage qui va avec chaque matière, chaque discipline et en plus avec souvent des termes polysémiques, en géographie on va retrouver des mots dont le sens va être différent dans la vie courante, dans d'autres matières, la répartition, en EPS sur le terrain c'est complètement différent de la répartition de la population en géographie, donc il faut les … Il faut que les mots s'affrontent et puis après on en a besoin pour dire les choses parce que…

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Cette préoccupation sous-tend un geste qui consiste à proposer aux élèves une approche lexicale des concepts. Par exemple, Véronique fait d'abord formuler aux élèves leur représentation de la fonction des bateaux de plaisance (« *pour aller se promener* », donc pour le plaisir par opposition au travail) avant d'introduire la notion de « port de plaisance » (épisode 1 ; EACC-K&V-384). Ce geste de reformulation qui part de leurs « concepts quotidiens » pour apporter un « concept scientifique » est une manière d'amener l'élève à se situer « une tête au-dessus de lui-même » (Vygotski, 1933, cité par Rochex, 1997). Notons toutefois, que dans le discours des enseignants en autoconfrontation il est souvent inscrit dans une opposition entre le « concret », énoncé par les élèves et l'« abstrait » introduit par le lexique disciplinaire.

Parfois, la reformulation réalisée par l'enseignant va au-delà de l'apport lexical et propose une explication plus élaborée que celle de l'élève. C'est ainsi que Véronique analyse elle-même son geste professionnel en autoconfrontation simple dans un enchaînement direct lorsqu'elle observe la manière dont elle gère une opération de connaissance géographique de l'ordre de la mise en relation :

Suite du visionnage de l'extrait n°4b (transcription de l'échange) :
Enseignante : alors, quel est l'intérêt ? Pourquoi les usines se mettent plutôt près du port ?
Elève : pour aller plus vite
Enseignante : c'est pour aller plus vite
Elève : parce que XXX comme ça, ça va tout de suite dans l'usine
Enseignante : ils ont tout de suite la matière première, donc ils ne perdent pas de temps, ils fabriquent leurs produits et dès que les produits sont faits, ils repartent
Elève : ils les exportent

315 Véronique : oui, reformuler ce qu'a dit l'enfant

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

Lorsque les élèves sont confrontés par l'enseignant à un texte du savoir préexistant (définition fournie par le manuel scolaire, texte sélectionné par l'enseignant, etc.), nous observons différentes déclinaisons du geste de reformulation :

- Le fait de faire reformuler par un élève ;
- La reformulation par l'enseignant de ses propres unités discursives ;

- La transformation d'un texte lu en représentation graphique.

Il s'agit d'abord de faire reformuler par un élève, « avec ses propres mots », ce qu'il a compris. Dans le cadre d'une controverse professionnelle sur la liberté de parole des élèves en histoire, géographie et sciences (EACC-K&V-595 à 661), Véronique livre son interprétation de ce type de geste consistant à faire reformuler par un élève pour favoriser la compréhension des élèves :

> *652 Véronique : c'est important pour les aider au maximum à comprendre les concepts que l'on étudie. Il y a même parfois des élèves… je pense… Ils ont formulé une idée, mais je sens bien que le reste de la classe ne l'a pas forcément compris, donc parfois je demande à un autre élève d'expliquer ce que le premier élève a pu dire, alors que moi j'ai parfaitement compris aussi, mais c'est pour en rajouter une couche*
> *653 Chercheur : mm*
> *654 Véronique : une de* ***leur*** *couche, avec leur niveau de formulation*
> *655 Katia : oui, oui*
> *656 Véronique : avant de donner moi ma couche, un peu supérieure… Enfin, supérieure ! Je ne me place pas non plus…*
> *657 Chercheur : c'est pour régler le curseur pas trop loin d'eux ?*
> *658 Véronique : oui*
> *659 Chercheur : d'accord*
> *660 Véronique : Avant d'introduire le v-, la formulation plus experte, heu, être sûre qu'ils ont compris l'idée déjà*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Cette reformulation par les élèves est souvent difficile, voire impossible lorsqu'ils sont confrontés à des définitions formelles. Par exemple, Claire tente de faire reformuler aux élèves la définition que le manuel donne de la densité de population ; or même un élève sur lequel elle s'appuie systématiquement dans ce type d'échange ne réussit pas à expliquer ce que signifie « en moyenne » dans le contexte de cette définition (épisode 2).

L'expérience qu'il a de la difficulté d'appropriation par les élèves du sens disciplinaire des mots conduit Jacques à mobiliser un geste de reformulation orale réitérée de ses propres unités discursives. Nous avons largement observé ce geste dans son unité d'enseignement. Il le commente lui-même lorsqu'il est témoin critique de l'activité de Claire et induit un commentaire de Claire qui met en évidence les reformulations à court, moyen et long termes que l'enseignant sollicite :

> *(Suite du visionnage de l'extrait n°1a)*
> *Elève : la répartition ?*
> *Enseignante : oui.*
> *Elève : c'est quand tu te répartis des autres.*
> *Enseignante : ça veut dire quoi « quand tu te répartis des autres » ?*
> *Elève : ben, quand tu te répartis des autres, ça veut dire que tu t'éloignes.*
> *Enseignante : hm*

055 Chercheur : Alors qu'est-ce que tu te dis Jacques quand tu regardes ce moment ?
056 Jacques : eh ben qu'à certains moment des mots, le mot répartition qui peut être évident pour nous il n'est pas évident pour eux, le fait de ré-insister sur la définition même de certains mots c'est important et on est confronté sans arrêt à ça parce que moi quand je vais parler avec eux de vallée, oui il faut véritablement reprendre à chaque fois, qu'est-ce que c'est une vallée, on re-fixe les choses et même en ayant repris avec eux on va se retrouver dans cette situation-là le lendemain en se disant « oh attends »
057 Claire : [rire] oui on y retourne. Oui, de même que les énergies, pourquoi faire un rappel, on re-dit, on prend deux minutes et on y retourne ; c'est vraiment ce geste-là on remet sur la table, là la population ce terme on l'avait déjà travaillé, on l'avait écrit dans le carnet de vocabulaire, etc. A. [prénom d'un élève] c'est important qu'il le relise pour certains élèves, il y en a qui n'y étaient plus du tout

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Face aux difficultés des élèves à comprendre des définitions formelles ou des notions spécifiques à la discipline, les enseignants procèdent aussi à des reformulations qui consistent par exemple à transformer un texte lu en représentation graphique. Nous avons décrit précédemment l'usage que Claire et Jacques font de la représentation iconique de l'espace dans leur unité d'enseignement (section 1.2.2. du chapitre 11). Cet usage sert un geste de reformulation qui relève du transcodage.

Les formes de reformulation au plus près des unités discursives et des représentations des élèves sont caractéristiques des temps collectifs qui suivent le travail en petits groupes d'élèves ou les temps d'interprétation collective de documents. En revanche, sur l'empan temporel de l'unité d'enseignement, les transformations les plus importantes des unités discursives des élèves caractérisent les temps d'institutionnalisation du savoir.

2.2. Institutionnaliser le savoir : un geste peu codifié et en débat dans le métier

La comparaison des quatre UE et les controverses professionnelles en situation d'autoconfrontation croisée nous conduisent à considérer que le geste d'institutionnalisation du savoir, qui instaure un rapport « officiel » au savoir, est peu codifié dans la mémoire du métier, en ce qui concerne l'enseignement de la géographie.

Sur l'empan temporel de l'unité d'enseignement, les enseignants mettent en place des moments d'institutionnalisation, alors que Philippot (2008) souligne la rareté de ces moments dans le cadre de l'étude de séances isolées. Cependant les discours géographiques des quatre enseignants présentent des formes d'institutionnalisation du savoir très contrastées qui renvoient à différentes manières d'instaurer une « scène d'énonciation » (Maigueneau, 2014)

du discours institutionnalisant. De plus, le recours à l'écrit institutionnalisant en géographie apparaît comme un vif objet de débat dans les entretiens d'autoconfrontation croisée.

2.2.1. Instaurer une « scène d'énonciation » du discours institutionnalisant

Notre corpus présente un ensemble de gestes contribuant à une mise en « scène » de l'institutionnalisation du savoir. Nous les analysons en mobilisant la notion de « scène d'énonciation » du discours proposée par Maingueneau (2014). Cette notion met en évidence que le discours s'inscrit dans trois « scènes » en interaction. Il s'agit d'abord d'une « scène englobante », un réseau de genres de discours propre à un secteur de l'activité sociale, lui-même lié à un ensemble de normes auxquelles le locuteur se conforme. Dans cette perspective, le discours géographique institutionnalisé ne s'adresse pas seulement à ses destinataires immédiats (les élèves), mais aussi à un (des) « surdestinataire(s) » : les parents d'élèves, les collègues, l'institution, sont des surdestinataires de la trace écrite (Promonet, 2015). Le discours s'inscrit également dans une « scène générique » propre à un genre de discours particulier caractérisé par une (des) finalité(s), des rôles conférés aux locuteurs, un mode d'inscription dans le temps et l'espace, etc. Ce niveau est étroitement lié à la question didactique des « *formes que revêt l'institutionnalisation (plus ou moins ritualisée, assumée par l'enseignant seul ou collectivement ...)* » (Reuter, 2010, p.125). Enfin, le discours s'inscrit dans une « scénographie » : « *une mise en scène singulière de l'énonciation* » (Maingueneau, 2014, p.129).

Les gestes professionnels d'institutionnalisation du savoir que nous avons observés sont d'une grande diversité en termes de moments de l'étude dans lesquels ils s'inscrivent, de supports utilisés et de forme, écrite ou orale. Une diversité qui induit des scénographies variées des gestes d'institutionnalisation du savoir.

Le cas de Katia se distingue par le fait que le principal moment d'institutionnalisation se situe au début des deux unités englobantes observées. Un titre et une question directrice, formulés a priori par l'enseignante, sont notés au TNI et copiés par les élèves dans leur cahier. Ces deux outils délimitent l'espace et le temps de l'institutionnalisation d'un savoir « en devenir ». C'est avant tout la forme de la question directrice qui instaure un rapport officiel au savoir dans le discours géographique de Katia, une forme implicitement référée à un modèle de « cours » du second degré :

039 Katia : et à la fois, si je peux me permettre un autocommentaire, ça paraît très formel quand je regarde ça, hein, voilà… on sort les cahiers, on écrit un titre… Alors, c'est bizarrement pas très caractéristique de ma personnalité d'être très formelle comme ça sur les étapes, mais en même temps, heu… c'est quelque chose que je m'attachais à faire, parce que ça donne un certain sérieux à… même si on est à l'école élémentaire, et bien voilà, on fait un cours, on découvre un savoir, on va acquérir des compétences, des connaissances (…)

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Dans le cours de l'unité d'enseignement, c'est l'utilisation du cahier dit « de géographie » qui instaure un rapport officiel au savoir, sans autre verbalisation autre que « *on va noter…* », « *vous allez coller…* ». A la fin de chaque unité englobante, le discours institutionnalisé est constitué par l'agencement dans le cahier d'un ensemble composite d'éléments écrits[1]. Dans cette classe de CM1 de section internationale, l'enseignante a l'expérience que les élèves ont l'habitude de « *relire leurs cahiers* » et que cela suffit à la préparation d'une évaluation (prélude de l'unité 2).

Inversement, Véronique sait que pour sa classe de CM2 de Réseau d'Education Prioritaire la scène matérielle et culturelle du cahier ne suffit pas et que beaucoup d'élèves n'apprennent pas leurs « leçons ». Elle cherche donc à réinstaurer un rapport officiel au savoir par la pratique d'une « reprise » différée, destinée à aider les élèves à s'autoévaluer et à mémoriser les contenus notés dans le cahier (insert précédant l'unité 2.4). Notons que la scénographie de l'institutionnalisation du savoir présente des variations dans le discours géographique de Véronique. Dans le travail sur les activités humaines, structuré par une progressive catégorisation, l'institutionnalisation du savoir commun à tous est placée en fin d'unité englobante, Véronique dit à ce sujet lorsqu'elle commente l'activité de sa collègue : « (…) *mais après, c'est vrai qu'à un moment donné il faut regrouper tout le monde, re-fédérer le groupe et puis faire le point sur ce que l'on a appris de façon à en garder une trace, une mémoire, qui sera… qui sera à apprendre* (…) » (EACC-K&V-48). Dans ce cas, le « rappel » fait partie de la scénographie du discours institutionnalisé, il sert à « *introduire la trace écrite* » (EACS-V-245). En revanche, dans le travail sur la ZIP du Havre, qui a la forme d'un cours dialogué et qui repose davantage sur des apports de connaissance lexicale, l'institutionnalisation du savoir par la copie dans le cahier est répartie tout au long de l'unité englobante, comme le met en évidence le synopsis (annexe C1-d). Dans les deux cas, c'est la

[1] Dans le travail sur l'écoquartier : un titre, une question directrice, une définition initiale sont associés à la copie de la production écrite du groupe de l'élève et à un texte documentaire extrait de Wikipédia. Dans le travail sur l'aéroport de Vatry : le titre et les questions de la fiche de travail rédigée par l'enseignante sont associés en vis-à-vis aux réponses écrites produites en binôme d'élèves et à leur « prise de notes » des réponses données collectivement.

copie au tableau du texte préalablement rédigé par l'enseignante et copié par les élèves dans leur cahier qui instaure un premier espace et temps d'institutionnalisation.

L'unité d'enseignement de Jacques, telle qu'elle a été donnée à voir au chercheur, présente une mise en scène singulière du texte d'institutionnalisation du savoir. En effet, c'est un travail en petit groupes d'élèves qui installe l'espace et le temps de l'énonciation du texte du savoir institutionnalisé. Ce texte a été préalablement rédigé par l'enseignant, il est copié au tableau progressivement au cours du dialogue avec les élèves qui fait suite au travail en petits groupes et recopié par les élèves sur une feuille de classeur. Ce texte correspond au genre textuel du « résumé » scolaire (EACS-J-50 et 52) qui renvoie dans le discours de Jacques à une énonciation d'un savoir « objectif » : *« (...) on va rendre par écrit quelque chose qui semblerait plus s'orienter vers le côté objectif des choses, donc il faut intervenir pour orienter ; là on est plus dans "qu'est-ce que vous pensez ?" mais dans "qu'est-ce que c'est ?" quoi* » (EACS-J-235).

Le discours géographique de Claire présente quant à lui un cas particulier d'institutionnalisation du savoir différée, après l'unité d'enseignement observée. Au cours de l'UE de Claire aucune trace du travail n'est portée dans le classeur des élèves et aucun moment, oral ou écrit, ne se distingue comme instaurant un rapport officiel au savoir. Ce constat a fait l'objet d'un échange en autoconfrontation simple. Claire exprime que le travail observé était pour elle « *plus une question de lecture que d'écriture* » (EACS-Claire-124). Notons toutefois qu'au cours d'une controverse avec Jacques sur la place de l'écrit final dans les enseignements, Claire mentionne qu'elle a rédigé et distribué aux élèves un « écrit de synthèse » postérieurement à l'entretien d'autoconfrontation simple. Pour cette enseignante, l'apprentissage en géographie se situe avant tout dans les échanges oraux et dans les situations de travail, écrit et oral, en binôme. En distribuant un texte de synthèse placé dans le classeur des élèves, elle met en œuvre un geste d'institutionnalisation du savoir sans doute principalement adressé à des surdestinataires (parents d'élèves, collègues, inspecteur, etc.).

Dans les discours géographiques des quatre enseignants, c'est avant tout le cahier (ou le classeur) dans lequel sont agencés des écrits et des documents issus du travail réalisé qui contribue à instaurer un rapport officiel au savoir, en relation avec la tâche de mémorisation dévolue aux élèves (« apprendre la leçon » ou « relire le cahier »). Les contenus du cahier ou du classeur ne sont cependant pas désignés de la même manière par les quatre enseignants en situation d'autoconfrontation : Jacques en parle en termes de « résumé », de « leçon », mais aussi de « trace écrite » (EACS-J-239), Véronique en termes de « leçon » lorsqu'elle évoque

ce qu'elle dit aux élèves, mais en termes de « trace écrite » lorsqu'elle s'adresse au chercheur, de même que Claire et Katia.

Ces différentes désignations sont l'une des manifestations de débats internes et de débats de métier au sujet des modes d'institutionnalisation du savoir.

2.2.2. L'écrit institutionnalisant en géographie : un objet de débat

Les discours produits en situation d'autoconfrontation mettent au jour des tensions internes et des débats de métier au sujet du rôle de l'écrit dans l'institutionnalisation du savoir. Cela se manifeste à travers la circulation du thème de la (des) « trace(s) » dans les situations d'autoconfrontation.

Le discours de Jacques manifeste une tension entre un idéal de co-construction de la « trace écrite » et un modèle classique du « résumé ». Il en parle comme d'une « production de texte » (EACC-C&J-573), d'un temps dans lequel l'enseignant « synthétise » les productions des élèves (EACC-C&J-585) et qui renvoie au domaine de la « production d'écrit » (EACC-C&J-609). Cependant, le geste observé n'accompagne pas une co-construction mais plutôt une mise en correspondance des propositions des élèves et du texte préalablement rédigé par l'enseignant. Le geste d'institutionnalisation s'inscrit dans une scène générique marquée à la fois par l'influence des démarches actives et par la forme scolaire classique : « (…) *une fois qu'on a discuté, qu'on a ouvert encore davantage le sujet et bien on va procéder à quelque chose qui va davantage dans le sens du résumé* (…) » (EACS-J-66). Ce geste est également étroitement lié au thème de « l'objectivité », très présent dans son discours en autoconfrontation simple, et qui renvoie à l'institutionnalisation d'un savoir considéré comme vrai : « (…) *après si on essaie de mettre par écrit des choses, en résumé des choses qui vont rester en trace écrite, c'est ce qui doit s'apparenter vers ce qui semblerait être le plus objectif possible* » (EACS-J-239).

L'activité langagière de Katia sur son activité didactique manifeste un débat interne sur la fonction conférée aux différents textes présents dans le cahier des élèves. D'un côté, elle qualifie le long texte documentaire sur l'écoquartier collé dans le cahier des élèves de « document officiel » (EACS-K-96 et 121). Pour elle, le rapport officiel au savoir se construit d'abord dans la confrontation des élèves à des documents qui imposent un certain « sérieux », et qui sont probablement les plus légitimes à ses yeux dans le cadre scolaire :

121 Katia : (...) Après, j'ai repensé en écoutant la séance que là, donc c'est le fameux document officiel avec ce lexique, j'aime bien, c'est mon truc, j'aime bien les documents un peu difficiles parce que je trouve que ça donne un certain sérieux aussi et un certain crédit ... voilà, on fait de la géographie à l'école, mais on ne s'amuse pas, c'est sérieux et même si on ne comprend pas tout, voilà ... mais je trouve que ça donne et pour moi c'est important d'avoir quelque chose d'officiel, de crédible ... voilà, pour moi c'était ça. (...)

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontaion simple avec Katia)

Pourtant, au fil de son auto-observation, elle revient sur la fonction de ce type de document et précise que ce que les élèves ont à retenir ce sont « *les petites traces écrites* » notées dans le cahier ou bien leur propre production de groupe : « *bon voilà, sur l'évaluation je pense qu'ils ne vont pas le relire ce truc-là, ça va être vraiment leur trace écrite qui va faire office de leçon* » (EACS-K-149). Dans un enchaînement à distance au sujet le texte documentaire sur l'écoquartier, elle lui confère tout de même une fonction dans l'institutionnalisation du savoir : « *l'écoquartier, c'est quand même une définition de l'écoquartier, ça valide leur projet, c'est presqu'une institutionnalisation ...* » (EACS-K-307). Notons que les écrits produits par les groupes d'élèves gardent un statut assez indéterminé puisqu'en autoconfrontation croisée l'enseignante en dit: « *c'est pas la trace écrite, mais de leur travail, voilà la trace de groupe, du travail de groupe* » (EACC-K&V-263).

Nous constatons, d'une manière plus générale, que les enseignants accordent différents statuts aux écrits des élèves produits dans les temps de travail en petits groupes. Claire le considère comme « *un écrit qui soutient la mémoire pendant une phase de recherche* » (EACC-C&J-592). Véronique en parle comme d'une « *trace éphémère* » (EACC-K&V-200) ou d'une « *trace de leur travail immédiat* » (EACC-K&V-894) utile aux élèves et à l'enseignant au moment du travail collectif. L'observation didactique conduit à faire l'hypothèse que Jacques confère sensiblement le même statut que Véronique à ces écrits d'élèves. En revanche, Katia considère que l'écrit permet de « *structurer la pensée* » (EACC-K&V-893), elle précise : « *de toute façon, l'écrit est porteur d'apprentissage, dès l'instant où on peut mettre à l'écrit ce qu'on pense, déjà… On construit quelque chose* » (EACC-K&V-895). C'est ce qui l'amène à conférer le statut de « trace écrite » aux productions des élèves sur l'écoquartier. En revanche, les écrits « éphémères » des élèves des autres enseignants n'ont pas de place dans les cahiers ou les classeurs : ils sont réalisés par des élèves de Claire sur le cahier d'essai et par ceux de Jacques et Véronique sur des feuilles volantes qui sont ensuite jetées (EACC-K&V-890).

La place des différents écrits produits par les élèves et par l'enseignant fait l'objet d'une controverse professionnelle entre Claire et Jacques (EACC-C&J-554 à 621). Celle-ci met au jour une tension entre différentes conceptions de l'apprentissage qui sous-tend le débat de métier sur l'institutionnalisation du savoir. En effet, Jacques adopte dans cette controverse une voix du métier qui valorise la copie individuelle par les élèves de textes longs. Il justifie cela comme une préparation au collège, voire une attente formulée dans le cadre des rencontres de « liaison CM2-sixième ». Cette voix peut être rapprochée de la place accordée à l'écrit codifié dans la forme scolaire classique (Vincent & *al.*, 1994). *A contrario*, Claire fait entendre une autre voix du métier, dans laquelle des « traces collectives » du travail individuel et collectif (manuel, affichage, etc.) sont disponibles et peuvent être consultées à tout moment. Sur le plan individuel, elle oppose à la longueur de la « leçon » de Jacques le temps donné aux élèves pour écrire « *sur un écrit personnel, sur un essai, sur la construction, quoi* » (EACC-C&J-580).

Finalement, ce qui est mis en débat par les situations d'autoconfrontation c'est la nature et la fonction de ce qui est désigné en termes de « trace écrite ». Est-ce un texte unique, au caractère officiel ou un ensemble composite qui associe un savoir commun à tous et des traces du travail collectif ou du travail de l'élève ? Est-ce un moyen d'institutionnalisation ou une aide à la mémorisation du savoir ? Est-ce un outil pour la mémoire sémantique ou un outil pour faire interagir mémoire épisodique et mémoire sémantique ?

2.3. Ouvrir l'espace-classe sur le réel extérieur : un geste spécifique ?

Nos analyses des unités d'enseignement et des discours des enseignants en entretien nous conduisent à avancer l'hypothèse de l'existence d'un geste de métier spécifique à l'enseignement de la géographie : un geste qui consiste à ouvrir l'espace-classe sur le réel extérieur.

En effet, les contraintes temporelles ne sont pas les seules auxquelles fait face l'activité enseignante. En géographie, la contrainte spatiale du cadre de la classe pose particulièrement problème aux enseignants. En effet, pour favoriser la construction de représentations mentales de l'espace, l'enseignant fait entrer le monde dans la classe (Clerc, 2002), en mobilisant des représentations objectales de l'espace (images, cartes, discours, etc.).

Les photographies et les cartes sont deux types de représentation objectale de l'espace très présents dans les classes (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Leur utilisation renvoie à une règle de métier que Katia énonce en autoconfrontation croisée au sujet de la lecture (de photographies) de paysage : « *c'est une activité* ***classique*** *qui s'impose à nous* » (EACC-K&V-143).

Cependant, le discours des enseignants en autoconfrontation met au jour le sentiment d'insatisfaction que peut induire l'usage de ces documents. Il se dessine dans leur discours une géographie idéale qui se fait et se vit hors de la classe (en sortie occasionnelle ou en classe de découverte) : « *si la géographie ne pouvait être que ça, on aurait de meilleurs résultats* » dit Jacques (EACS-J-18) ; « *c'est quelque chose que j'arrive pas à faire tout le temps malheureusement* » dit Claire lorsqu'elle est témoin de l'activité de son (EACC-C&J-93). On retrouve aussi une influence du modèle post-vidalien du travail de « terrain » du géographe dans le discours de Katia (EACS-K-231).

Face à la contrainte spatiale et temporelle du cadre scolaire, les enseignants mobilisent différente manières de mettre en relation les réalités géographiques « hors de la classe » et leurs représentations « dans la classe » :

- Faire déplacer les élèves pour qu'ils observent l'environnement proche de l'école ;
- Décrire et faire décrire des réalités sociales ou spatiales ;
- Donner à voir une représentation du réel.

Il s'agit en premier lieu de favoriser le contact direct avec l'espace terrestre. Cela passe par un geste qui consiste à faire déplacer les élèves pour qu'ils observent l'environnement proche de l'école, par exemple depuis la fenêtre de la classe :

> *099 Jacques : oui, oui, on se déplace souvent, on regarde les paysages, on va regarder à la fenêtre, au départ, « qu'est-ce que c'est qu'un paysage ? », parce que pour certains, les paysages c'est des montagnes et la mer, c'est ça le paysage. « Et puis y en a pas d'autre de paysage ? », « ben … », bon à force, et « si je regarde dehors, qu'est-ce que ? », « ben oui c'est un paysage », « alors venez voir, on va regarder », qu'est-ce qu'on voit, on voit le stade de foot, on voit la forêt, on voit la maison de chez M., et puis de l'autre côté, on voit le cèdre, on voit des jardins, on voit … A chaque fois qu'il y a matière à regarder comme ça on essaie de le faire.*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

Dans le discours de Claire, c'est à ce contact direct que renvoie « l'observation de paysage », distincte pour elle de la « lecture de paysage » à partir de photographie (EACC-C&J-12).

Etant donné que le contact direct avec les réalités géographiques étudiées n'est pas toujours possible, les enseignants développent un geste qui consiste à décrire et faire décrire des réalités sociales ou spatiales, dans le cours des interactions. Dans le discours de Véronique, ce geste correspond à une double préoccupation : transmettre une représentation de réalités peu connues des élèves et favoriser une construction de sens par la mise en relation de réalités lointaines et d'un vécu d'élève :

> *369 Chercheur : Véronique, j'ai remarqué que très souvent, dans cette classe, tu expliques des choses, comme, par exemple, celui qui va pêcher il part tôt le matin, c'est son travail, etc. C'est important pour toi ?*
> *370 Véronique : de donner des images, oui, de traduire les concepts par des images, par du concret. A un moment donné j'ai parlé du pêcheur qui va pêcher les poissons et ces poissons-là on les retrouve à Intermarché ; ils habitent les barres d'immeubles juste à côté d'un Intermarché, alors j'ai envie de capter, faire du lien entre… De capter leur attention et faire du lien entre ce qu'ils peuvent vivre et puis le lointain*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

La préoccupation d'ouvrir l'espace discursif de la classe sur les réalités géographiques extérieures sous-tend aussi le geste de Jacques lorsqu'il saisit l'opportunité d'une intervention spontanée d'élève. Dans ce cas, soit il développe lui-même une description, par exemple de la circulation dans les îles d'outre-mer (épisode 1), soit il favorise une description orale d'un élève, par exemple en relation avec un vécu personnel de vacances (épisode 1).

Le geste le plus courant consiste toutefois à donner à voir une représentation du réel, à l'aide d'images (fixes ou animées) ou de cartes. Avec ces supports didactiques, le geste des enseignants associe des dimensions corporelles et verbales. Il s'agit de pointer du doigt des points ou localiser d'un geste de la main des surfaces et de « *donner du vocabulaire* » (EACC-K&V-134), oralement ou en l'écrivant au tableau sous forme de groupes nominaux ou de listes. A travers ce geste, la description d'images ou la lecture de cartes relèvent principalement d'opérations de localisation et nomination. Donner le monde à voir requiert aussi de multiplier les images et les points de vue. C'est ce qui intéresse Claire dans les photographies de paysages proposées par le manuel scolaire de la classe : « *je les ai trouvés variées tant dans les espaces densément peuplés que dans les espaces qui n'étaient pas densément peuplés ; aussi par rapport aux prises de vue, y avait des vues aériennes, y avait des vues du sol* » (EACS-C-52). C'est ce qui conduit Véronique à diversifier les types d'images auxquels elle recourt pour construire son discours géographique (vues horizontales, obliques, verticales, films). Sa mobilisation de représentations audio-visuelles renvoie aussi à une préoccupation de faire entendre le monde, lorsqu'elle invite les élèves à être attentifs aux « bruits du port » (unité 2.3.5).

Les outils gestuels que mobilisent les enseignants sont plus ou moins codifiés dans la mémoire collective du métier. Le rappel ou la reformulation sont des gestes de métier qui permettent aux enseignants de savoir comment agir dans les différentes disciplines pour gérer les ruptures temporelles de l'apprentissage et les interactions avec les élèves. Nous observons qu'en géographie les enseignants mobilisent des gestes plus spécifiques à la discipline pour ouvrir l'espace-classe sur le réel géographique. En revanche, les gestes d'institutionnalisation du savoir en géographie apparaissent peu codifiés dans la mémoire collective, ce qui peut aider à comprendre pourquoi les moments d'institutionnalisation du savoir sont rares en géographie à l'école primaire (Philippot, 2008).

L'observation de l'action didactique des enseignants nous permet aussi de constater la stylisation de ces gestes opérée par chaque enseignant. Pour Claire et Katia, le geste de rappel mis en œuvre relève principalement de la gestion des ruptures temporelles et de l'installation d'un espace discursif disciplinaire, tandis que pour Jacques et Véronique il favorise l'apprentissage en favorisant la remémoration par les élèves du vécu et des contenus des séances antérieures. Dans le discours géographique de Jacques, la reformulation prend souvent la forme de la reprise mot pour mot et de la correction grammaticale des interventions des élèves, tandis que Claire, Katia et Véronique transforment fréquemment les propos des élèves à l'aide d'un vocabulaire plus spécifique à la discipline. Les manières d'ouvrir l'espace-classe sur le réel géographique sont en étroite relation avec les configurations d'activité langagières que nous avons décrites (chapitre 11, section 1.) : principalement verbales dans le discours géographique de Katia, elles mobilisent davantage l'image dans ceux de Claire, de Jacques et surtout de Véronique. Les contrastes entre les formes d'institutionnalisation du savoir en géographie renvoient aussi à la manière dont chaque enseignant affirme son style professionnel.

3. Discussion

Nos résultats mettent en évidence que la géographie enseignée par des enseignants de l'école primaire peut être une géographie humaine, à la fois, porteuse de renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire et marquée par des implicites de la géographie scolaire, en particulier le caractère peu déterminé des acteurs géographiques et les

conceptions matérielles du paysage ou du territoire. Elle est aussi une géographie caractérisée par une interprétation du monde, relevant d'approches binaires et monofactorielles.

Ces résultats nous conduisent à interroger la nature du rapport à l'espace terrestre en jeu à l'école primaire, de la géographicité des enseignants et de celle qu'ils participent à faire construire à leurs élèves. Ce rapport à l'espace terrestre peut-il être entendu comme un « rapport géographique au monde », c'est-à-dire un rapport à l'espace terrestre, ancrés dans les outils conceptuels, les méthodes et les questions propres à la géographie universitaire (Thémines, 2006a) ? Nos analyses nous conduisent à considérer qu'il constitue un autre type de rapport géographique au monde que celui qui s'ancre dans les outils conceptuels, les méthodes et les questions propres à la géographie universitaire. En effet, le rapport disciplinaire au monde qu'instaurent les discours géographiques des enseignants de l'école primaire, est ancré dans un outillage géographique hybride, issu du croisement de différents registres de savoir, et dans une disciplinarité plus scolaire qu'universitaire.

Nos analyses des objets géographiques enseignés (chapitre 11) et de la lecture géographique du monde proposée (chapitre 12), dans les unités d'enseignement étudiées, mettent en évidence que le savoir géographique des enseignants est construit dans une articulation tensionnelle entre trois sources de savoir géographique.

- **Une géographie « quotidienne » de l'enseignant**, liée à des discours géographiques « quotidiens » qui relèvent, par exemple, du rapport affectif au réel, d'oppositions binaires ou d'une approche matérielle de l'espace. Cette géographie qui se construit dans la pratique personnelle de l'espace est aussi outillée par des savoirs géographiques scolaires (par exemple, dans la dénomination des types de paysages).
- **Une géographie scolaire plurielle**, vécue par l'enseignant dans différents contextes institutionnels (primaire, secondaire de formation professionnelle) et véhiculée par divers discours géographiques (ceux des textes officiels, des manuels scolaires, etc.).
- **Une géographie universitaire plurielle,** dont les discours géographiques des enseignants portent des traces dans lesquelles se côtoient des héritages de la géographie « classique » et des traces de renouvellements épistémologiques de la discipline universitaire, plus ou moins récents (par exemple, les notions d'aménagement du territoire, d'occupation de l'espace, la question des interdépendances entre espaces). Les traces de ces géographies universitaires sont sans doute liées, à la fois, à la géographie du second degré et à la formation disciplinaire et didactique des enseignants polyvalents.

Il semble que l'expérience de la géographie scolaire soit au cœur de la construction du savoir géographique des enseignants et que leur géographicité propre et celle qu'ils participent à mettre en jeu à l'école primaire relèvent davantage des questions, des notions et des outils de la discipline scolaire que des questions, des notions et des outils de la géographie universitaire. En cela, le rapport géographique au monde en jeu à l'école primaire relève d'une disciplinarité plus scolaire qu'universitaire.

Ce rapport géographique au monde spécifique au premier degré semble également ouvert sur les autres disciplines scolaires, à travers certaines caractéristiques de l'activité didactique des enseignants polyvalents que nous avons soulignées depuis le chapitre 10.

- Le savoir géographique à l'école primaire se construit aussi par des mises en relation avec des savoirs acquis dans d'autres domaines disciplinaires : par exemple, avec l'expérience physique de la répartition en EPS, avec une représentation mentale de l'espace construite lors d'une étude d'œuvre de littérature de jeunesse, avec l'approche en sciences du développement durable.
- Le caractère principalement transversal des gestes professionnels des enseignants met en évidence que les outils spécifiques à la géographie scolaire (son lexique, les images, les cartes) sont ancrés dans une culture collective du métier que les enseignants polyvalents construisent dans leur expérience de l'ensemble des disciplines scolaires.

Conclusion

Au-delà de la singularité des discours géographiques déployés dans les quatre unités d'enseignement étudiées, notre recherche permet de mettre en évidence des caractéristiques de portée générique de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie.

Les enseignants de notre étude transmettent aux élèves un savoir géographique qui relève d'une géographie humaine, au sens où elle concerne « l'homme » ou « les hommes » dans l'espace. Le discours géographique des enseignants de l'école primaire, tel que nous l'analysons, rompt en cela avec l'image d'une géographie enseignée dominée par la géographie physique et nomenclaturale. Toutefois, dans les lectures géographiques du monde proposées, les acteurs et les actions humaines sont génériques, l'approche de l'espace humain est principalement matérielle, les interprétations reposent sur des oppositions binaires et une approche monofactorielle. Ces lectures du monde relèvent d'un rapport géographique au monde ancré dans un outillage géographique hybride et dans une disciplinarité plus scolaire qu'universitaire.

Les gestes professionnels que mobilisent les enseignants pour faire acquérir aux élèves un savoir géographique sont étroitement liés à des manières de faire collectives. Celles-ci sont principalement transversales et apparaissent plus ou moins codifiées dans la mémoire collective du métier : le rappel et la reformulation sont des gestes pluriels mais partagés, tandis que les modes d'institutionnalisation du savoir en géographie font débat entre enseignants. Notre analyse didactique nous conduit par ailleurs à avancer l'hypothèse de l'existence d'un geste de métier spécifique à l'enseignement de la géographie : un geste qui consiste à ouvrir l'espace-classe sur le réel extérieur, non seulement à l'aide d'images, mais aussi par le déplacement physique des élèves et par le discours descriptif de l'enseignant et des élèves.

La lecture géographique du monde que font vivre les enseignants et les gestes professionnels qu'ils mobilisent renvoient à un processus individuel et collectif d'élaboration de la tâche didactique. Mieux décrire et comprendre ce processus requiert de déplier l'épaisseur et la dynamique de l'activité didactique réelle des enseignants. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 13 : Efficience et sens de l'activité didactique en géographie

Comprendre les discours géographiques des enseignants de l'école primaire requiert de déplier l'épaisseur et la dynamique de leur activité didactique réelle. Il s'agit ainsi de mieux comprendre le processus d'élaboration de la tâche didactique qui sous-tend et accompagne la réalisation de cette tâche, en situation d'interaction avec les élèves.

Nous abordons ce processus comme à la fois individuel et collectif. L'activité didactique de l'enseignant relève du couplage sujet-tâche (Leplat, 1997) et de la confrontation du sujet confronté à la réalité du travail (Davezie, 1993). Elle est toutefois simultanément inscrite dans un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) et dans un ensemble de motifs collectifs qui donnent sens à l'activité du sujet (Léontiev, 1976). L'enjeu de notre analyse est donc de décrire et comprendre, à partir des cas étudiés, à la fois la singularité et la généricité de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie.

Nous abordons aussi l'élaboration de la tâche comme un processus dynamique de construction de l'efficience et du sens de l'activité didactique, par la mise en relation de buts, moyens et fins didactiques. Dans ce chapitre, nous nous intéressons présente plus particulièrement aux « ressources » et aux « fins » de l'activité didactique des enseignants qui peuvent être inférées, principalement, à partir de l'analyse des discours des enseignants en situation d'autoconfrontation simple et croisée.

Le chapitre présente d'abord nos résultats relatifs à la question de l'efficience de l'activité didactique des enseignants, puis ceux qui concernent la question du sens de cette activité. Nos analyses nous conduisent à discuter de l'activité didactique des enseignants comme un espace de « *rencontre entre plusieurs histoires* » (Amigues, 2003, p.9).

1. Les ressources qui fondent l'efficience de l'activité didactique

Nous n'abordons pas seulement la question de « l'efficience » en termes d'économie de moyens pour atteindre ses buts (Clot, 1999b), mais, dans une approche dynamique des rapports qui s'instaurent dans l'activité didactique des enseignants, en termes d'ajustement des buts didactiques de l'enseignant aux ressources de son activité didactique.

Notre analyse des discours géographiques des enseignants confirme la place importante de certaines « ressources matérielles » dans l'élaboration de la tâche didactique en géographie à l'école primaire. Les images collectées dans différents médias (Philippot & Bouissou, 2007), les manuels scolaires et guides pédagogiques (Charpentier, 2014) constituent les principales ressources matérielles mobilisées par les enseignants lorsqu'ils conçoivent les situations d'enseignement et apprentissage. Elles jouent aussi un rôle dans l'élaboration des réponses des enseignants aux questions « que faire apprendre ? » et « comment faire apprendre en géographie ? » parce qu'elles sont porteuses de « ressources culturelles ».

Dans ce chapitre, nous nous intéressons prioritairement aux « ressources individuelles » construites par les enseignants (leur savoir géographique et professionnel) et aux « ressources culturelles » collectives qu'ils mobilisent pour redéfinir la tâche didactique qui leur est prescrite. Dans ces ressources individuelles et collectives, nous interrogeons, plus particulièrement, les relations entre le « savoir disciplinaire » et le « savoir didactique » (Sensevy & Amade-Escot, 2007). Le premier est un savoir géographique particulier qui relève de la géographicité de l'individu. Le second est un savoir professionnel qui renvoie à la professionnalité de l'enseignant.

1.1. Des ressources qui relèvent de la géographicité de l'enseignant

Nous nous intéressons en premier lieu aux sources du savoir géographique des enseignants qui relèvent de leur rapport personnel à l'espace terrestre. Considérant que la géographicité de l'individu se construit, plus particulièrement, dans des spatialisations ordinaires et dans le cadre de la géographie scolaire (Thémines, 2006a), nous mettons en évidence le rôle de l'expérience personnelle du monde et d'expériences plurielles de la géographie instituée (scolaire et universitaire) dans la construction de la géographicité des enseignants de l'école primaire.

1.1.1. Le rôle de l'expérience personnelle du monde

Nos analyses mettent en évidence le rôle important que tient l'expérience personnelle du monde dans la construction de la géographicité de l'enseignant du premier degré. Sans occulter le fait que les lectures de l'espace qu'opèrent les individus sont en partie outillées par

des apports de la géographie scolaire, il apparaît que le rapport personnel à l'espace terrestre de l'enseignant est marqué par ses pratiques personnelles et sa perception affective de l'espace.

Le cas de Jacques manifeste tout particulièrement que la géographicité de l'enseignant est étroitement liée à son expérience personnelle de l'espace. L'autoconfrontation simple met au jour que, dans son raisonnement géographique, la notion d'ensoleillement est liée à un savoir pratique qui fonde sa représentation de l'orientation (d'une maison ou d'un jardin) par rapport au soleil :

> *042 Jacques : (...) On va orienter sa maison. On va chercher à l'orienter ou pas. Ça dépend des gens. Mais l'idée, c'est peut-être de l'orienter dans des positions ensoleillées. Si on veut planter un jardin, ou des betteraves, on va pas planter ça sous, sous les arbres. Faut mettre ça dans un… Faut aussi avoir cette réflexion qui soit, qui aille dans le bon sens.*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

Dans le dialogue avec les élèves, l'importance accordée à l'ensoleillement relève d'un rapport « premier » à l'espace terrestre : l'ensoleillement est abordé comme facteur de « bien-être ». En cela, le rapport à l'espace terrestre de l'enseignant est proche de celui des élèves, qui se manifeste dans l'une des oppositions binaires que nous avons mises en évidence (ce qui est chaud est agréable / ce qui est froid est désagréable). En revanche, ce savoir géographique « premier » n'outille pas une réflexion géographique « seconde » sur le rôle de l'ensoleillement dans l'agriculture traditionnelle montagnarde, par exemple, dans le cours des interactions avec les élèves. Le discours géographique de Jacques manifeste également le rôle important que joue un répertoire de représentations mentales de l'espace que s'est construit l'enseignant dans sa lecture du monde, que celles-ci passent par le contact direct avec l'étendue terrestre (par la présence physique) ou « à distance » (par la présence mentale) (Thémines, 2006a). En effet, cet enseignant réalise de nombreuses descriptions de paysages dont il a construit une représentation, par la présence physique ou la présence mentale : les paysages des gorges de l'Ardèche, du Maroc, etc.

Le cas de Jacques met particulièrement en évidence la place que peut tenir l'expérience personnelle du monde dans la construction de la géographicité de l'enseignant. Toutefois, les discours géographiques des trois enseignantes de notre étude présentent également des traces de cette expérience personnelle de l'espace. Les pratiques personnelles de l'espace occupent une place importante dans le dialogue de Véronique avec ses élèves. Par exemple lorsqu'elle évoque « l'Intermarché », c'est sans doute, à la fois, parce qu'il s'agit d'un lieu connu des élèves et parce que sa propre interrogation sur l'origine géographique des produits en vente

dans un supermarché est liée à sa fréquentation personnelle des grandes surfaces. Le discours de Katia en autoconfrontation simple manifeste quant à lui le rôle du rapport perceptif et affectif à l'espace, dans le savoir géographique de l'enseignant. Par exemple, elle évoque les couleurs comme marqueur de l'unité d'un écoquartier (EACS-K-133). Enfin, la place du répertoire mental de représentations paysagères de l'espace propre à chaque individu se retrouve dans la diversité des paysages de la Marne évoquée par Katia en autoconfrontation simple (EACS-K-223), dans le corpus d'images représentatives des activités humaines construit par Véronique (annexe D4-a) ou encore dans la manière dont Claire évalue le corpus de photographies du manuel scolaire en relation avec son espace vécu : *« il manquait peut-être le village au milieu de la campagne, comme nous, parce que j'aime bien voir le comme nous »* (EACS-C-56). En autoconfrontation croisée, la connaissance de son espace de vie personnelle affleure dans le discours de Claire à plusieurs reprises sans doute du fait de l'ancrage du discours de Jacques dans des réalités locales.

Les traces de l'expérience personnelle du monde sont nombreuses dans les discours analysés. Toutefois, les lectures de l'espace qu'opèrent les enseignants sont simultanément ancrées dans les notions et les outils de la géographie scolaire. Elles sont donc liées à leur scolarité primaire et secondaire et à leur formation universitaire.

1.1.2. Les expériences de la géographie instituée convoquées dans le travail

L'activité langagière des enseignants sur leur activité didactique en géographie est liée à des expériences plurielles de la géographie en tant que domaine de savoir institué : géographie de l'école primaire, du secondaire et d'enseignement supérieur (pour leur préparation au concours de recrutement et dans la composante disciplinaire et didactique de leur formation professionnelle).

Les traces de ces différentes expériences de la géographie se manifestent parfois dans la contextualisation du discours qu'opèrent les enseignants en autoconfrontation simple et croisée (l'évocation des cahiers d'écolier, du collège et du lycée, des programmes scolaires). Elles se manifestent également à travers les notions géographiques mobilisées par les enseignants. Par exemple, les notions d'aménagement du territoire, d'organisation de l'espace ou de géopolitique, renvoient à la géographie universitaire, même si elles sont véhiculées par l'enseignement du second degré. Les notions de relief, de climat, de paysage sont davantage

caractéristiques de la géographie du premier degré, même si elles ont sans doute aussi été présentes dans l'enseignement secondaire reçu par ces enseignants.

Des savoirs issus de deux types d'expériences de la géographie du premier degré

Nous constatons dans notre corpus que les buts didactique des enseignants sont liés à deux types d'expériences de la géographie du premier degré : celle qu'ils ont eu en tant qu'élèves de l'école primaire et celle qu'ils ont de l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Le cas de Jacques manifeste une grande proximité de ses « buts géographiques » avec différents aspects de la géographie « traditionnelle » de l'école primaire. On y retrouve la nomenclature des formes et des noms propres (Audigier, 2004), la place importante accordée à un lexique de géographie physique, mais aussi au paysage et à l'observation directe (Chevalier, 2003). En cela, l'activité didactique de l'enseignant est porteuse d'une histoire de la discipline scolaire liée à son propre vécu de la géographie lorsqu'il était enfant, celle des noms de pays à connaître (EACS-J-101), celle des profils de vallées ou de l'opposition adret/ubac représentés dans les cahiers d'écolier (EACS-J-44), celle des sorties et des classes de découverte avec son « instit. » (EACS-J-24 à 26).

Dans notre corpus, ce poids de la géographie scolaire du premier degré est particulièrement marqué dans le discours de Jacques en classe, comme en entretien. On pourrait avancer qu'il y a là un effet de l'écart générationnel entre cet enseignant et les trois autres. Cependant, son cursus de formation n'est pas très éloigné de celui de Claire par exemple. En effet, il a lui-même un DEUG d'AES et il a été formé dans un contexte d'universitarisation de la formation en Ecole Normale et de développement de la didactique de la géographie, avec pour professeur de géographie la didacticienne Micheline Roumégous (Roumégous, 2002). Nous faisons l'hypothèse qu'il a eu l'occasion dans sa formation initiale de découvrir les évolutions de la géographie universitaire, mais que la prégnance d'une géographie « traditionnelle » dans son activité didactique est, en partie, liée au rôle de ressource que joue son expérience d'élève de la géographie du premier degré. Sans doute cet enseignant construit-il sa représentation de ce qu'il y a à enseigner en géographie à l'école primaire, en partie, en relation avec ce qu'il a lui-même appris en tant qu'élève de l'école primaire

Les enseignants ont également une expérience professionnelle de la géographie du premier degré. Notre corpus permet de souligner qu'elle est liée à deux types de sources de la connaissance principales :

- les ressources documentaires utilisées par les enseignants pour concevoir et mettre en œuvre des séances de géographie,
- les lectures de l'espace proposées par des intervenants extérieurs avec lesquels les enseignants ont pu travailler.

Les manuels scolaires et fichiers pédagogiques spécifiques à la discipline et à l'école primaire jouent un rôle important dans l'efficience de l'activité didactique des enseignants au sens où ils permettent une économie de moyens pour atteindre ses buts (Clot, 1999b). Nos analyses des unités d'enseignement de Claire et Véronique confirment en effet leur rôle de ressources documentaires dans lesquelles les enseignants puisent des supports et des mises en situation didactiques (Charpentier, 2014 ; Philippot, 2008 ; Sourp & Mousseau, 2004). Au-delà de cet aspect bien connu, notre approche de l'activité didactique permet de préciser le rôle que joue la géographie scolaire véhiculée par les manuels, fichiers et guides pédagogiques du primaire dans le processus d'élaboration des buts didactiques.

En effet, les buts didactiques de Claire et de Véronique sont principalement référables aux manuels scolaires utilisés par ces enseignantes. Le manuel de la classe influence en particulier l'approche lexicale de la géographie du fait de l'importance accordée aux définitions dans les double-pages d'ouverture des chapitres sur la répartition de la population (annexe D1-b) et sur la ZIP du Havre (annexe D4-c), il influence aussi les modes de localisation et de description que nous avons observés. Le duo constitué par le manuel scolaire de la classe et le « livre du maître » associé est l'unique ressource matérielle mobilisée par Claire (EACS-C-108). Ils permettent à l'enseignante de savoir « quoi faire » en géographie avec les élèves : « *voilà, j'ai choisi de me centrer vraiment sur ce qu'y avait dans le manuel, parce que je voyais pas déjà, qu'est-ce qu'on pouvait mobiliser d'autre* » (EACS-C-205). Le livre du maître lui fournit aussi un savoir géographique qui sous-tend des descriptions de sa part, au cours de l'unité d'enseignement. Par exemple, sa description de la mégalopole européenne (EACS-C-103 à 110) et des facteurs d'occupation de l'espace dans les îles d'Outre-Mer (EACS-C-187 à 189) sont probablement liés à des contenus du livre du maître.

La manière dont Katia a construit le travail sur l'aéroport de Vatry traduit aussi une influence indirecte des manuels scolaires ou des fichiers pédagogiques dont elle fait usage (EACS-K-245). En effet le questionnaire qu'elle a produit (annexe D3-c) relève d'un

prélèvement ponctuel d'informations dans un écrit documentaire, très proche des formes de questionnement dominantes dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie du premier degré (Audigier, 2000).

Par ailleurs, le cas de Jacques met au jour le rôle que jouent un autre type de ressource culturelle spécifique à la géographie du premier degré : les lectures de l'espace proposées par des intervenants extérieurs dans le cadre de classe d'environnement ou de projets pédagogiques. Des savoirs relatifs à l'espace transmis par ces intervenants jouent un rôle dans la construction de la géographicité de Jacques et dans l'élaboration de ses « buts géographiques ». Le dialogue avec ses élèves et son discours en autoconfrontation manifestent, par exemple, l'influence des lectures du bâti rural proposées par une intervenante en archéologie rurale avec laquelle l'enseignant a construit plusieurs fois des projets de « *découverte du village* » (EACS-J-20). On peut supposer également que le modèle explicatif de l'organisation de la vallée de montagne, qui sous-tend l'unité d'enseignement de Jacques, est lié à une lecture de l'organisation de l'espace montagnard proposée en classe d'environnement sur un site dont l'enseignant à une expérience ancienne (EACS-J-24) :

> *041 Chercheur : Mais, tu apportes par exemple la no-, le couple adret - ubac. Et qu'est-ce qui t'a amené à apporter cet éclairage-là ?*
> *042 Jacques : Disons, c'est la réalité de ce qu'y a à la montagne, quelque part, qui a déjà été vécue. Et puis c'est une réalité évidente que quand on est à la montagne, il faut se mettre du côté ensoleillé si on veut y vivre. Et puis que l'autre côté soit utilisé pour d'autres choses, pour le ski par exemple, le tourisme maintenant.*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

Dans le discours de Jacques en autoconfrontation, des notions telles que « l'évolution des paysages » manifestent aussi probablement l'influence des lectures de l'espace proposées par ces intervenants extérieurs avec lesquels cet enseignant travaille régulièrement.

La convergence des savoirs issus des expériences de la géographie du secondaire et d'enseignement supérieur

La distinction entre géographie du second degré et géographie d'enseignement supérieur est difficile à opérer dans l'analyse des discours produits en autoconfrontation simple et croisée. D'une manière générale, les savoirs issus de ces deux expériences de la géographie sont très convergents. Par exemple, les notions d'aménagement du territoire ou de densité de la population dans le discours de Claire ou de secteurs primaire, secondaire et tertiaire dans les discours de Véronique, peuvent avoir été rencontrées au collège, au lycée comme dans la

préparation du concours de professeur des écoles ou en formation professionnelle initiale. On peut donc faire l'hypothèse que les parcours de formation des quatre enseignants ont favorisé une appropriation de ces notions géographiques à la fois dans l'enseignement secondaire et lors de leur formation d'enseignement supérieur.

Les sources du savoir géographique des enseignants sont rarement explicites, sauf lorsque qu'une question du chercheur conduit l'enseignant à évoquer les contextes dans lesquels des notions géographiques ont été travaillées. C'est ainsi que Jacques met en relation la géographie du primaire et du secondaire au sujet du couple « adret / ubac » (EACS-J-44), tandis que Claire explicite la continuité qu'elle établit entre sa formation en géographie au lycée et en licence d'AES (EACS-C-215).

Le cas de Claire met d'ailleurs en évidence le rôle que peuvent jouer ces deux géographies dans la construction du savoir géographique de l'enseignant du premier degré. De nombreuses traces de son expérience scolaire et universitaire de la géographie, de l'histoire et de l'économie, affleurent dans l'activité langagière de cette enseignante en entretien : les notions d'« aménagement du territoire » (EACS-C-44 ; EACC-C&J-326), de « cadre de vie » et de « voies de communication » (EACS-C-185). Lorsque Claire évoque son espace de vie personnel en autoconfrontation croisée, sa lecture de l'espace mobilise des notions géographiques et historiques issues de son expérience des disciplines scolaires et universitaires. Elle évoque alors « l'attractivité démographique de la Haute-Marne » (EACC-C&J-31) et « l'implantation humaine » dans la petite ville proche de l'école (EACC-C&J-111). Ce sont aussi probablement des savoirs universitaires qui fondent l'opposition établie par Claire entre « géographie physique » et « géographie humaine » (EACS-C-48 ; EACC-C&J-35).

Le rôle de la géographie du secondaire et d'enseignement supérieur se manifeste principalement sous forme de traces langagières des évolutions épistémologiques de la géographie au cours des entretiens d'autoconfrontation. Les discours de Jacques et de Katia mobilisent des notions telles que « l'occupation de l'espace » (EACS-J-30, 38 et 166), « l'organisation de l'espace » (EACC-C&J-2 et 332), « l'organisation administrative du territoire » (EACS-K-34 et 46), « l'aménagement du territoire » (EACS-K-46). Véronique quant à elle mobilise, dans son unité d'enseignement et en entretien, des notions issues de la géographie scolaire influencée par les sciences économiques (le duo « importation – exportation », le trio des « secteurs » primaire, secondaire et tertiaire). Les enseignants ont probablement conforté leur appropriation de ces notions géographiques au cours de leur

préparation au concours de professeur des écoles ou de leur formation professionnelle en didactique disciplinaire.

La combinaison de différentes ressources dans la construction du savoir géographique des enseignants

Chevalier (2000) souligne au sujet de la géographie et de l'histoire une proximité entre disciplines enseignées à l'école primaire et dans le secondaire du fait que « *les enseignants du premier degré ont principalement construit leur image de ces disciplines au cours de leur propre scolarité* » (*ibid.*, p.214). Cependant, nos analyses mettent en évidence le rôle important que jouent d'autres sources du savoir géographique des enseignants :

- l'expérience personnelle de l'espace terrestre, qui fonde en particulier une connaissance des activités humaines, de la diversité des paysages, des évolutions démographiques locales ;
- l'expérience de la géographie scolaire du premier degré, en tant qu'élève et en tant qu'enseignant ;
- l'expérience de la géographie d'enseignement supérieur et de formation professionnelle, qui laisse de nombreuses traces dans l'activité langagière des enseignants sur leur activité didactique, mais qui est peu présente dans les discours géographiques produits en classe.

Ainsi, le savoir géographique des enseignants de l'école primaire apparaît comme fondamentalement hybride, au sens où il est issu du croisement entre différents types de savoirs géographiques. Par exemple, dans l'activité didactique de Jacques, le modèle explicatif associé à l'opposition « adret/ubac » repose sur la combinaison de diverses ressources de l'expérience. Son expérience personnelle de l'espace montagnard, elle-même liée à son expérience d'enseignant et aux approches proposées par des intervenants extérieurs des classes d'environnement. De plus, ce modèle explicatif combine son rapport premier à l'espace (orienter sa maison, planter son jardin) avec ses souvenirs d'élève de l'école primaire et du second degré :

> *043 Chercheur : Et alors tu me disais que toi tu as eu l'expérience, jeune enseignant, de partir à Grand-Bornand. Et ça adret / ubac, c'est quelque chose que tu avais, que tu as vécu avec tes classes ?*
> *044 Jacques : J'avais vu sur des cahiers que j'avais quand j'étais gamin que ça, que ça y figurait. Mais je m'en rappelais plus. C'est là que ça a été réactivé. Ça c'est clair. Puis aussi,*

c'est peut-être aussi après au collège ou lycée, dans le cadre de la géographie, que ça a été aussi abordé. Je suppose. Ça a aussi été abordé me semble-t-il.

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

Le discours de Claire en autoconfrontation croisée met en évidence sa connaissance d'une pluralité de facteurs géographiques qui contraste avec l'approche monofactorielle qu'elle réalise au cours de son unité d'enseignement. Cette connaissance d'une diversité de facteurs géographiques et sa conscience de la complexité des situations géographiques sont fondées sur des acquis géographiques scolaires et universitaires, croisés avec son expérience personnelle du territoire dans lequel elle vit :

031 Claire : (...) oui et puis tu vois… enfin, c'est vrai dans ce que tu dis, l'installation dans un territoire dépend du relief, de l'eau et tout ça d'accord, mais il y a aussi plein d'autres choses maintenant, enfin quand tu regardes les migrations, enfin je veux dire, en Haute-Marne ce serait parfait pour s'installer, tu as de l'eau, c'est plat, pourtant on a une fuite démographique, enfin…

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Le caractère hybride du savoir des enseignants se manifeste également dans le « savoir didactique » (Sensevy & Amade-Escot, 2007) qu'ils mobilisent pour enseigner la géographie.

1.2. Des ressources qui relèvent de la professionnalité de l'enseignant

Après avoir caractérisé le savoir géographique des enseignants de notre étude, nous approchons leur savoir didactique, d'une part, en interrogeant le rôle de ressource que peuvent jouer les prescriptions exogène et endogène et, d'autre part, en décrivant un ensemble de ressources cognitives, construites par les enseignants, et qui se font jour en situation d'autoconfrontation. Ces ressources ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la géographie et relèvent de manière plus transversale de la professionnalité des enseignants polyvalents de l'école primaire.

1.2.1. La prescription exogène, entre contrainte et ressource de l'activité didactique

Nous considérons que la prescription extérieure au milieu de travail est constituée par la prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007 ; Saujat, 2010) : une prescription primaire, véhiculée par des textes généralement qualifiés d'« officiels » (programmes scolaires, progressions de cycle et éventuellement d'autres textes émanant de l'institution scolaire), et

prescription secondaire, véhiculée par la littérature ou la formation professionnelle (initiale et continue). Notons qu'il est difficile d'identifier, dans les discours, l'influence de prescriptions secondaires, véhiculées par une littérature professionnelle ou par la formation professionnelle. Peut-être sont-elles mimines, du fait du faible volume de formation didactique en géographie ? Peut-être sont-elles peu explicites du fait qu'elles sont à la fois incorporées et mises à distance par l'expérience ? Peut-être sont-elles difficiles à distinguer de la prescription primaire ou de la prescription endogène ?

Dans les recherches sur les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire, la prescription officielle apparaît comme contraignante et peu apte à orienter l'enseignement du fait de son caractère peu précis (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Nos analyses mettent en évidence des rapports à la prescription exogène plus contrastés : si elle semble peser sur l'activité didactique de Jacques, en revanche, Claire et Véronique semblent à la fois s'y conformer et y trouver des ressources pour savoir « quoi faire » en géographie. Ce rapport personnel à la prescription primaire joue un rôle important dans la configuration de l'activité didactique de chaque enseignant.

La contrainte des programmes scolaires se manifeste tout particulièrement dans les discours de Jacques et de Katia, en contraste avec la liberté d'autoprescription que traduisent leurs unités d'enseignement. En effet, nous avons montré que celles-ci sont caractéristiques de la géographie enseignée comme espace de liberté (Philippot, 2008). En revanche, les programmes scolaires apparaissent, dans le discours de Jacques, comme inducteurs d'une forme scolaire, cloisonnée et répétitive (EACS-J-10).

Notons toutefois que les programmes scolaires ne sont pas sans jouer un rôle dans l'élaboration des buts didactiques de ces deux enseignants. Par exemple, Katia intègre au travail sur l'aéroport de Vatry, non seulement la prescription de l'étude d' « un aéroport » (MEN, 2008, p.25) mais aussi un but géographique secondaire de connaissance du département et de la région des élèves. Le caractère pesant des contenus prescrits se manifeste tout de même lorsqu'elle évoque en entretien « ces histoires de régions, d'organisation administrative de la France » (EACS-K-34). Dans le discours de Jacques, les références directes ou indirectes aux programmes scolaires de géographie ne sont pas absentes. Elles renvoient à une rencontre entre des contenus des programmes hétérogènes, en termes d'années de programmes et du point de vue de l'épistémologie qui les sous-tend. En effet, dans son UE, certaines notions relèvent de la géographie « traditionnelle » de l'école primaire (les cinq fleuves français, les notions de source, affluent, confluent, etc.), tandis que son

discours en entretien intègre des contenus des programmes plus récents et plus particulièrement des textes de 2002 (MEN, 2002a et 2002b) : les échelles géographiques de la France, de l'Europe et du monde, l'expression « regard sur le monde » ou encore l'intérêt pour l'évolution des paysages (EACS-J-103, 160 et 174).

C'est le discours de Véronique en autoconfrontation simple qui met au jour la ressource que peut constituer la prescription officielle. Cette enseignante est la seule de notre étude à référer très explicitement son unité d'enseignement aux programmes scolaires, aux « secteurs » et au vocabulaire que les programmes déterminent comme contenus à enseigner (EACS-V-82 et 153). L'enseignante mentionne, par exemple, que « *ce qui est préconisé dans les programmes, les élèves doivent suivre le chemin d'un produit jusqu'au consommateur* » (EACS-V-217). En cela, la première partie de l'unité d'enseignement observée renvoie très étroitement aux objectifs d'apprentissage formulés dans les progressions de 2012, tout en les adaptant au contexte de son unité d'enseignement : « *Savoir caractériser les 3 grands secteurs d'activité : primaire, secondaire ou industriel, tertiaire ou activités de services. Savoir compléter ou réaliser un schéma retraçant le chemin ou la fabrication d'un produit industriel ou agro-alimentaire choisi en fonction de la production locale* » (MEN, 2012, p.28). Le travail de cette enseignante sur la ZIP du Havre intègre également de manière littérale les mots de vocabulaire identifiés dans les progressions de 2012 : « *zone industrialo-portuaire, usine sidérurgique, raffinerie de pétrole, conteneurs, portique* » (MEN, 2012, p.29). Par ailleurs, on peut aussi faire l'hypothèse que le discours géographique de l'enseignante est porteur de traces des programmes scolaires de 2002 dans lesquels la question de l'évolution des paysages occupait une place importante à travers le point fort « *des paysages historiques en constante évolution* » (MEN, 2002, p.81). C'est probablement ce texte officiel en vigueur lors de la formation initiale de cette enseignante qui influence la place qu'elle accorde à la notion de transformation des paysages dans le texte de « leçon » sur les activités humaines et de manière plus générale dans le questionnement géographique : « *c'est au cœur de la géographie, l'homme transforme le paysage naturel pour pouvoir vivre, pour s'y implanter, pour implanter ses activités* » (EACS-V-229).

De même, l'activité didactique de Claire est étroitement liée aux textes officiels en vigueur. La place importante que cette enseignante accorde à la notion de « densité » et au lexique géographique peut être rapprochée des progressions de 2012 qui associent à chaque thème une liste de mots de vocabulaire ; en l'occurrence : « *foyers de peuplement, densité, activités tertiaires, agglomération* » (MEN, 2012, p.27). Les buts didactiques de Claire, tels

que nous les avons décrits, renvoient d'ailleurs de manière très étroite à l'objectif d'apprentissage formulé dans ce même texte de 2012 : « *Savoir identifier par l'étude de cartes des zones denses et vides en France et en Europe* » (MEN, 2012, p.27). Notons que le rapport de cette enseignante à la prescription primaire se manifeste aussi par le fait que, dans notre corpus, la seule mention de la notion de « compétence » est réalisée par elle en autoconfrontation croisée, au sujet de l'étude de différents milieux géographiques : « *Enfin, c'est ça être compétent, c'est avoir une connaissance, l'appliquer sur un nouveau milieu… pour le comprendre* » (EACC-C&J-650). Cela permet de mieux comprendre que les buts didactiques de cette enseignante accordent une place prédominante aux apprentissages opératoires (apprendre à lire une carte et sa légende, apprendre à utiliser le manuel scolaire de manière autonome).

Le rapport de proximité de certains enseignants avec les textes officiels permet de comprendre certaines caractéristiques de leurs discours géographiques : par exemple, la force d'une opposition binaire entre « espaces denses » et « espace vides » de population, la difficile distinction entre « espaces d'activité » et « secteurs d'activité », la place importante accordée à l'acquisition du « vocabulaire » en géographie. Le rapport des enseignants à la prescription primaire est également marqué par une mémoire de la succession des textes officiels qui induit des effets croisement entre plusieurs prescriptions primaires dans l'activité didactique même des enseignants.

Dans notre corpus, la prescription primaire apparaît principalement comme une ressource à l'élaboration de la représentation de « ce qu'il faut faire apprendre en géographie ». On retrouve là une caractéristique de la tâche discrétionnaire définie uniquement par son but (Leplat, 1997). Par conséquent, les enseignants puisent largement leurs ressources dans la prescription endogène pour élaborer des réponses au « comment faire pour enseigner la géographie ? ».

1.2.2. Le rôle majeur de la prescription endogène : du genre professionnel au collectif de travail

Nous considérons que la prescription émanant du milieu de travail relève d'une part du genre professionnel, dont les règles de métier sont énoncées par les enseignants en situation d'autoconfrontation, et, d'autre part du collectif de travail local qui opère une réorganisation

de la prescription exogène, en particulier par l'établissement de progressions (ou programmations) de cycle dans chaque discipline scolaire.

Les règles de métier du genre professionnel

Une règle de métier, qui apparaît comme assez spécifique à l'enseignement de la géographie, consiste à fonder les enseignements sur un vécu des élèves. Elle se manifeste en autoconfrontation croisée à un moment où Claire commente l'action didactique de son collègue : « *toujours raccrocher au vécu des élèves* » (EACC-C&J-456). Notons que cette prescription endogène renvoie à une activité empêchée de Claire qui n'a pas réussi à prendre appui sur le vécu des élèves dans son travail sur la répartition de la population (EACS-C-205 à 213) et qui regrette de ne pas pouvoir systématiquement ancrer les enseignements disciplinaires dans un « projet » (EACC-C&J-93). Jacques et Claire mettent en relation cette prise en compte du « vécu » avec une démarche de « projet » qui fait l'objet d'enchaînements à distance (EACC-C&J-91 à 97 ; 123). En géographie, le « projet » est plus particulièrement associé par les deux enseignants à la « classe de découverte » (EACS-C-58) qui, de leur point de vue, donne du sens aux apprentissages des élèves. Cet élément de la prescription endogène sous-tend aussi probablement l'activité didactique de Katia dans le travail sur l'écoquartier qui prend appui sur la visite guidée du quartier Vauban de Fribourg. La prise en compte du vécu des élèves donne aussi lieu, dans l'action didactique de Jacques et de Katia, à un geste professionnel que nous avons décrit précédemment et qui favorise la mise en relation d'observations réalisées hors de la classe avec les notions géographiques enseignées (chapitre 12, section 2.3).

En relation, plus ou moins explicite, avec la prise en compte du « vécu » et de la « motivation » des élèves, la prescription endogène joue aussi un rôle important dans la contextualisation des enseignements de géographie à l'échelle locale. En effet, même si la prescription exogène a valorisé l'échelle locale et l'a remise en avant comme entrée dans la géographie au début du cycle 3 en 2008 (MEN, 2008), l'ancrage dans le « local » s'impose comme une obligation générique, tout particulièrement dans le discours de Katia en autoconfrontation simple et croisée. Celle-ci évoque les choix de mise en œuvre du programme de géographie de 2008 par l'équipe pédagogique de l'école (EACS-K-28, 30 et 221) : le thème « Produire en France » se décline dans la programmation de cycle en relation avec des réalités économiques locales caractéristiques du département de la Marne (culture de

la betterave ; production éolienne d'électricité ; aéroport de Vatry). Cette règle de proximité géographique des réalités à étudier est énoncée par l'enseignante lorsqu'elle est témoin critique de l'activité de Véronique sur la zone industrialo-portuaire du Havre :

> *163 Katia : (...) Après, j'avais une question, sans jugement aucun, pourquoi, parce que moi ça je l'ai jamais fait les ports industrialo-portuaires, je l'ai jamais fait, parce qu'il n'y avait pas la proximité géographique, c'est pour ça que je faisais surtout l'agriculture et puis qu'on avait réfléchi en équipe à qu'est-ce qui pourrait s'apparenter à un travail de service, donc là il y avait l'aéroport (...)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

La règle que se donne l'équipe pédagogique de Katia renvoie à la place souvent importante accordée aux « opportunités locales » dans les pratiques d'enseignement de la géographie et de l'histoire à l'école primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Probablement y a-t-il là une obligation générique nourrie de l'histoire de la discipline scolaire, depuis la valorisation du milieu local dans le « moment Buisson » (Chevalier, 2003), jusqu'à la période de « la pédagogie de l'éveil », même si alors les premiers didacticiens font du « local » un point de départ pour passer immédiatement à des réalités éloignées, dans le temps et l'espace (Roumégous, 2002).

Ces obligations génériques de recours au « vécu » et au « local » contrastent toutefois dans le discours de Claire avec une autre règle de métier qui souligne la nécessité de se détacher du « local » pour faire entrer les élèves dans la discipline scolaire : « *c'est un peu la, une suite logique qu'on peut imaginer quand on avance dans le cycle 3, enfin, pas se décrocher complètement du réel, mais ne pas partir forcément d'une observation du réel proche, partir d'autres réels pour construire des notions de géographie* » (EACS-C-62). On peut faire l'hypothèse que Jacques ou Véronique ont la même préoccupation d'étude de réalités géographiques éloignées du vécu des élèves dans les unités d'enseignement que nous avons décrites. Véronique explicite d'ailleurs cet enjeu d'ouverture sur des espaces éloignés et peu connus de ses élèves de REP lorsque Katia la questionne sur son choix de travailler sur la ZIP du Havre :

> *166 Véronique : ben, justement, parce que c'était un secteur plus éloigné des enfants. Et comme c'est des enfants qui… qui sortent peu de D [département des élèves], c'était pour les amener à voir et à comprendre d'autres paysages, des paysages qu'ils n'ont peut-être, pour la plupart d'entre eux, jamais vus*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Nous avons souligné, au sujet des gestes professionnels, que Katia met en évidence une autre règle spécifique à la manière d'enseigner la géographie : l'incontournable recours à la lecture de photographies de paysages. La place importante que les trois autres enseignants

accordent aux lectures de photographies de paysage dans les unités d'enseignement observées, comme en entretien, invite à considérer qu'il y a là une prescription endogène majeure. La relation de cette activité scolaire, prescrite par le milieu professionnel, avec la prescription primaire et l'histoire de la discipline scolaire ne peut être négligée. En effet, l'étude de paysage à partir de photographies relève de la prescription primaire depuis la circulaire de 1939 de Jean Zay (Chevalier, 2003) et occupe une place importante dans les textes officiels récents (MEN, 2002a, 2002b, 2008 et 2012).

La prescription qui émane des collectifs de travail

La prescription qui émane de l'équipe pédagogique locale peut constituer à la fois une contrainte qui s'impose (tout autant que la prescription primaire) et une ressource (qui permet de se donner des buts didactiques). Cette prescription endogène s'élabore de manière formelle dans la construction par l'équipe pédagogique d'une « programmation » ou « progression » de cycle ou bien du « projet d'école ». Le rapport ambivalent à la prescription locale apparaît bien dans une intervention de Katia : « *(…) dans notre programmation on avait dit que … on avait même défini un lexique, il fallait qu'ils aient le mot "fret", il fallait qu'ils aient le mot "cargo", je ne sais plus quoi, donc c'était des contraintes scolaires* » (EACS-K-207). Notons ici que le travail qu'effectue le collectif de travail à partir des programmes scolaires donne lieu à des interprétations locales de la prescription primaire : le mot « fret » est mentionné dans les progressions de 2012 (MEN, 2012, p.28), mais pas le mot « cargo ». La thématique du projet d'école intitulé « Mon empreinte écologique » devient pour Katia une ressource pour la mise en cohérence du séjour linguistique en Allemagne et de deux objets d'études en géographie (EACS-K-34 à 36). La prescription émanant de l'équipe locale (formalisée dans la « programmation de cycle ») oriente, plus que les textes officiels en vigueur, le choix de thématique et le but notionnel de Claire (EACS-C-35 à 46). Cela se traduit sous la forme d'une obligation à la fois collective et individuelle : « *une fois dans le cycle, poser cette question de la densité de population* » (EACS-C-42).

Notons que, dans les discours de Katia et de Claire, la prescription endogène locale apparaît assez fermée et contraignante. En revanche, des traces de la prescription endogène du milieu professionnel au sens large se manifestent de manière plus ouverte, à travers un ensemble de règles de métier pour enseigner la géographie qui constituent des ressources de

l'activité du sujet. Le « genre » ainsi convoqué par le sujet (Clot, 1999a) contribue aussi largement à la dynamique des échanges en autoconfrontation simple ou croisée.

Nos analyses des discours des enseignants en autoconfrontation mettent au jour une autre voix de prescription endogène : celle qui émane des enseignants de collège. Cela se manifeste sous forme d'une règle d'action énoncée par Jacques au sujet de « l'étude de documents » :

> *186 Jacques : eh bien, c'est parce que la géographie il me semble que c'est d'abord une analyse de documents ; c'est aussi préparer quelque part pour la suite, pour la suite, en géographie on va d'abord demander au gamin au collège d'apprendre par cœur telle ou telle chose et puis petit à petit on va lui dire, « bon voilà tu as tel document, tu réponds à des questions, tu essaie d'analyser les documents », et c'est vrai qu'on essaie toujours de mettre en place un système d'analyse de documents et de revenir constamment aux documents.*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

L'autoconfrontation croisée avec Claire met en évidence que l'importance accordée par les enseignants de l'école primaire à l'identification de la nature des documents est principalement liée à cette prescription énoncée dans le cadre des rencontres institutionnelles dites de « liaison CM2-sixième » (EACC-C&J-420 à 438). Une autre voie de transmission de cette prescription est celle de l'image de l'enseignement de l'histoire-géographie du secondaire que construisent les enseignants qui sont parents d'élèves de collège. Jacques associe l'importance de préparer les élèves de CM2 à copier de longs textes de leçon à la connaissance qu'il a des pratiques du collège à travers ses propres enfants (EACS-J-196 ; EACC-C&J-555). On peut supposer que la forme du texte de « leçon » produit par Véronique est également influencée à la fois par les rencontres école-collège, importantes en REP, et par son expérience de parent d'élèves du secondaire.

1.2.3. Des savoirs didactiques construits par les enseignants

Parmi les ressources cognitives auxquelles les discours des enseignants en entretien permettent d'accéder, nous avons porté notre attention sur des éléments du « savoir didactique » construit par les enseignants, pour gérer la transmission et l'appropriation par les élèves de contenus disciplinaires. Nos analyses nous permettent de présenter quelques-uns de ces savoirs, qui jouent un rôle dans la réponse que les enseignants apportent à la question « comment faire pour enseigner la géographie ? ». Dans les entretiens d'autoconfrontation, certains d'entre eux apparaissent comme relevant d'un savoir propre au sujet, d'autres sont partagés par les enseignants et participent davantage d'une culture collective.

Des savoirs singuliers construits par le sujet-enseignant

Les entretiens d'autoconfrontation simple ont plus particulièrement mis au jour des savoirs singuliers qui sous-tendent l'action didactique des enseignants. Nous développons deux exemples relatifs à l'activité didactique de Jacques et de Véronique.

Dans l'activité didactique de Jacques, la manière de construire l'étude de documents (en l'occurrence de photographies de paysages de vallées montagneuses) est sous-tendue par ce qu'il qualifie de « *logique du récit* » (EACS-J-207 à 209). Il s'agit pour l'enseignant d'un « enchaînement logique » qui organise aussi bien la structure du conte traditionnel, que la discussion collective au cours de l'unité d'enseignement, ainsi que la logique d'exposition du savoir dans la « leçon » de géographie. L'enseignant a construit un modèle du récit organisé en trois temps : la contextualisation scolaire à partir d'un « document », la définition de l'objet d'étude, un questionnement en « comment ? » et « pourquoi ? ». Cette ressource cognitive de l'enseignant est mise en relation, à la fois, avec une démarche scolaire d'analyse du conte traditionnel, avec une pratique personnelle de structuration de l'écrit et avec un questionnement existentiel : « *Comment ? Pourquoi ? On est toujours dans cette logique-là qui va être la suite, jusqu'à la mort, du questionnement qu'on peut avoir quand on veut écrire quelque chose, une lettre simple de la vie courante, quelque part* » (EACS-J-207).

Deux manières de faire de Véronique sont sous-tendues par des savoirs professionnels construits par l'enseignante, en relation avec son expérience de l'enseignement du français, dans l'exercice de sa polyvalence :

> *129 Chercheur : toi, Véronique, ce genre de situation de tri au point de départ d'un nouveau chapitre, c'est quelque chose que tu fais dans d'autres domaines… ou que tu avais déjà fait en géographie ?*
> *130 Véronique : [réflexion] c'est quelque chose que je fais dans d'autres domaines, oui… si je reviens en littérature ou en grammaire, bon c'est quelque chose qu'on peut faire… des activités de tri, de classement, de tri de textes… ou trier des groupes de mots en fonction… C'est, c'est une activité qui est très, très courante. Après, est-ce que je l'avais déjà faite en géographie ? A brûle pourpoint là, je ne sais pas*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

La situation de catégorisation mise en place par l'enseignante sur les activités humaines semble fondée sur une expérience de ce type de situation dans le domaine du français, et peut-être sur des acquis de formation didactique dans ce domaine. De même, le geste de « rappel » de cette enseignante est sous-tendu par l'analogie avec une activité scolaire du domaine du français : « [en] *géographie, je commence toujours par un rappel de récit, comme on pourrait*

le faire quand on est en train de lire un livre de littérature et qu'on se rappelle de ce qui s'est passé dans les chapitres précédents » (EACS-V-239). Un enchaînement à distance en autoconfrontation croisée (EACC-K&V-33) confirme le caractère opératoire du « rappel de récit » dans l'activité didactique de cette enseignante.

Des savoirs relevant d'une culture collective

Les entretiens d'autoconfrontation croisée mettent au jour des éléments d'une culture collective des enseignants du premier degré qui sous-tendent l'activité didactique des enseignants polyvalents en géographie.

Nous constatons le rôle que joue une représentation partagée de la « démarche scientifique » dans l'élaboration de la tâche didactique. Cela se manifeste en particulier dans le discours de Katia qui associe à la « démarche expérimentale » le fait de poser une question directrice en début d'unité d'enseignement pour susciter « une curiosité, une recherche », ce qui renvoie pour elle et à la notion de « problématique » (EACC-K&V-79 à 88). On peut faire l'hypothèse qu'il y a là une influence des manuels scolaires de sciences ou de ressources telles que les séquences disponibles sur le site de la fondation « La main à la pâte » qui structurent les séances de sciences à partir d'une question directrice. C'est la notion de « démarche d'investigation » qui affleure dans le discours de Véronique avec un accent mis sur la relation des élèves au réel dans une phase de « recherche » (EACC-K&V-48). Cette influence est probablement liée à sa formation universitaire en sciences du vivant et à sa formation initiale en didactique des sciences, peu après la mise en place du plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école de 2000 (MEN, 2000). Nous faisons l'hypothèse que ces enseignantes ont éprouvé l'efficience de la démarche d'investigation en sciences expérimentales et la transposent, en partie, au domaine des sciences sociales (géographie et histoire).

Notons qu'en autoconfrontation croisée, Katia et de Véronique associent étroitement la géographie, l'histoire et les sciences expérimentales à plusieurs reprises, concernant :

- la trace écrite finale dans des disciplines où beaucoup de contenus sont évoqués oralement (EACC- K&V-48 à 58),
- le fait de « problématiser » la leçon, à l'aide d'une question directrice posée par l'enseignante (EACC- K&V-62 à 88),
- la difficulté à construire une « mise en commun » (EACC- K&V-249),

- les disciplines propices au travail en petits groupes d'élèves (EACC- K&V-292 à 318),
- l'espace donné à la parole des élèves dans ces disciplines (EACC- K&V-613),
- l'intérêt d'apprendre à utiliser un manuel scolaire (EACC- K&V-720).

Ces différentes associations nous conduisent à faire l'hypothèse d'une proximité de la géographie et de l'histoire avec les sciences expérimentales dans la culture des enseignants du premier degré. Peut-être y a-t-il là un effet de la place que ces disciplines occupent dans la hiérarchie des disciplines scolaires qu'établissent les enseignants polyvalents (Baillat, 2001 ; Prairat & Retornaz, 2002). On peut supposer également que l'élaboration de la tâche didactique que ces enseignants opèrent apporte des réponses communes à la question « comment enseigner ? », dans les deux domaines des sciences sociales et des sciences expérimentales.

Les autoconfrontations simples et croisées mettent également en évidence la place du savoir des enseignants relatif à l'apprentissage dans l'élaboration de la tâche didactique. Ce savoir relève de l'influence de fragments de multiples théories de l'apprentissage (Bourgeois, 2011b). La conception que les enseignants ont de l'apprentissage en géographie est sous-tendue par une opposition « concret » / « abstrait » qui se manifeste plus particulièrement dans le discours de Claire et dans son dialogue avec Jacques (EACS-C-104 et 209 ; EACC-C&J-19, 26 et 44). On peut faire l'hypothèse que cette opposition est une trace du modèle piagétien des stades de développement et du passage progressif de la pensée concrète à la pensée abstraite. L'association entre l'action et la réflexion des élèves (qui se manifeste par leur curiosité et leur questionnement), fréquemment établie par les enseignants, est sans doute une trace de l'influence de la conception pragmatiste de l'apprentissage qui vise à mettre l'élève « *en situation de double activité : l'amener à faire, agir, pratiquer, en interaction avec son environnement physique et social et, en même temps à réfléchir, à s'interroger, à raisonner sur ce qu'il est en train de faire* » (Bourgeois, 2011b, p.25). Enfin, des traces du socioconstructivisme néopiagétien se manifestent dans la référence explicite faite par trois des enseignants à la « confrontation » et au « conflit sociocognitif » (EACS-J-196 et 200 ; EACC-K&V-298 et 880). Toutefois, une controverse entre Katia et Véronique sur le travail en petits groupes d'élèves met au jour la signification attribuée à ces notions par les enseignants. La « confrontation » est entendue comme une manière de favoriser « le partage » et « l'échange » entre élèves, ainsi que le développement de la capacité à « justifier son point de vue » ; en revanche, la question de la déstabilisation et de la réorganisation des connaissances

individuelles dans la confrontation aux pairs est peu présente dans les représentations que les enseignants ont construites du conflit sociocognitif.

L'approche que nous proposons de l'efficience de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie met en évidence que, comme tout acte de travail humain, cette activité « *se déploie dans l'hybride* » (Schwartz, 1987, p.196).

En effet, l'analyse des ressources mobilisées par les enseignants, dans l'élaboration de leur tâche didactique en géographie, met en évidence les croisements entre différents registres de savoirs qui sous-tendent l'activité didactique des enseignants. Chacun d'eux retravaille ce qui lui est prescrit par l'institution, à partir des ressources cognitives qu'il a construites dans sa propre histoire. Il use aussi des ressources des prescriptions exogène et endogène. De plus, les ressources cognitives que les enseignants mobilisent pour élaborer des réponses au « comment faire pour enseigner la géographie ? » sont construites par le croisement de savoirs issus de différents domaines disciplinaires (didactique du français et des sciences, psychologie du développement, etc.). Notre analyse didactique met en évidence que le « savoir ouvragé » des enseignants (Tardif & Lessard, 1999) se construit, en partie, par hybridation.

Ce processus d'hybridation fonde la singularité des unités d'enseignement et des objets géographiques enseignés que nous avons décrits précédemment (chapitres 10 et 11). Il fonde aussi un ensemble de « liens » entre divers des savoirs pluriels, savoirs géographiques et savoirs issus de l'expérience de l'enseignement de différentes disciplines. Il y a sans doute là une mise en réseau de ressources cognitives qui font, du moins potentiellement, de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire un espace réticulaire.

2. Le sens de l'activité didactique des enseignants en géographie

Nous considérons que le sens de l'activité du sujet relève du rapport dynamique qui s'établit entre le(s) motif(s) de l'activité et le(s) but(s) de l'action (Clot, 1999b). Notre approche des « fins de l'activité didactique de l'enseignant » distingue et met en relation deux catégories de fins : les « motifs collectifs », partagés par les enseignants du premier degré, et les « mobiles subjectifs », propres à chaque enseignant. Nos analyses nous permettent de cerner le sens que les praticiens du premier degré confèrent collectivement à la géographie

enseignée, tout en mettant en évidence singularité du processus de mobilisation subjective, propre à chaque enseignant.

2.1. Des motifs collectifs en débat : débats internes et débats de métier

L'analyse du rapport dynamique qui s'instaure entre les motifs collectifs de l'activité didactique et les buts didactiques des enseignants en géographie entend répondre à une question simple : à quoi sert l'enseignement de la géographie du point de vue des enseignants du premier degré ? Nos analyses mettent au jour des débats internes au sujet et des débats de métier qui permettent de porter un nouveau regard sur les « finalités réelles » de la discipline (Chervel, 1988), en s'intéressant aux finalités que les enseignants de l'école primaire confèrent à l'enseignement de la géographie.

2.1.1. Transmettre un outillage disciplinaire / favoriser la maîtrise de la langue

L'analyse des buts didactiques des quatre enseignants met en évidence de forts contrastes dans la place accordée aux buts communs à l'histoire et à la géographie et aux buts transversaux relevant de la maîtrise de la langue. Ces contrastes sont étroitement liés à une tension qui caractérise les motifs didactiques des enseignants de l'école primaire entre une fin disciplinaire de transmission d'un outillage destiné à préparer les élèves au collège et à leur vie future et une fin transversale de développement des compétences de maîtrise de la langue des élèves.

La transmission d'un outillage disciplinaire, tourné vers le futur

Pour les quatre enseignants, enseigner la géographie à l'école primaire sert d'abord à transmettre et favoriser l'appropriation d'un ensemble d'outils pour préparer les élèves à la discipline scolaire du collège et à leur vie future.

A court terme, il s'agit pour ces enseignants d'initier les élèves à la discipline scolaire pour les préparer au collège. En cela, la géographie est étroitement associée à l'histoire autour d'un même genre scolaire, la lecture de documents, et d'un même outil scolaire, le manuel. C'est, en partie, dans la perspective du collège que les unités d'enseignement de Claire et de

Véronique visent le développement de la capacité à utiliser un manuel scolaire. Katia qui n'utilise pas elle-même de manuel scolaire en géographie explicite cependant cette finalité collective, en autoconfrontation croisée, sous la forme d'une assertion au sujet de l'enseignement de l'histoire-géographie au collège :

> *706 Véronique : bon, nous, le fait aussi que j'ai utilisé le manuel, ça vient du fait que au sein de l'équipe on s'est rendu compte que les enfants avaient du mal à se repérer dans une double-page de manuel, qu'il fallait, c'était un*
> *707 Katia : est-ce que c'est devenu une habitude ?*
> *708 Véronique : que c'était quelque chose qu'on devait travailler un peu plus en amont / avant la fin du CM2*
> *709 Katia : oui / Voilà. C'est parce qu'il y a l'objectif du collège où ils ne travaillent* ***que*** *sur manuels*
>
> (Extrait de l'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Toutefois, cette préparation au collège qui s'impose, fait l'objet d'une controverse professionnelle entre Claire et Jacques au sujet de l'habitude de poser une question sur la nature du document en histoire ou géographie (EACC-C&J-420 à 438). Jacques situe l'origine de cette manière de faire dans les attentes des enseignants d'histoire-géographie formulées lors des rencontres dites de « liaison CM2-sixième ». Dans un débat de soi avec soi-même, Claire s'interroge sur l'intérêt de cette règle endogène : elle met en débat la visée de formation critique des élèves qui la sous-tend et les difficultés des jeunes élèves du cycle 3 à identifier la nature des documents (EACC-C&J-433).

A plus long terme, il s'agit pour les enseignants d'outiller les élèves pour leur vie future. En autoconfrontation croisée, Véronique introduit ce thème dans le cadre d'une controverse sur l'ouverture de la géographie scolaire sur le monde social à travers l'utilisation de documents qualifiés par les deux enseignantes d' « authentiques » (EACC-K&V-471 à 537) :

> *519 Chercheur : et qu'est-ce qui te paraît important dans la fréquentation de ces écrits « authentiques » ?*
> *520 Véronique : [réflexion] Je serais tentée de dire, à donner du sens à ce qu'ils font… On ne leur fait pas faire ça pour s'amuser*
> *521 Katia : oui*
> *522 Véronique : on leur fait faire ça parce que, quand ils seront plus grands, adultes, il y a des répercutions, les adultes utilisent ces notions-là, les notions qu'ils sont en train d'apprendre, voir, prendre conscience que les adultes les utilisent aussi, et qu'ils ne les apprennent pas pour les apprendre, on n'est pas là pour les embêter et leur faire apprendre… on sait que ce n'est pas facile d'apprendre et ils n'ont pas toujours* ***envie*** *d'apprendre, donc, on n'est pas là pour les embêter, on est là pour leur montrer une petite partie du monde adulte*
> *523 Chercheur : oui. Donc, pour vous, la géographie, entre autres… ça les ouvre sur leur vie future ?*
> *524 Katia : oui, c'est pas une discipline scolaire, pas seulement une discipline scolaire*
>
> (Extrait de l'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Notons que cette controverse met en débat deux approches distinctes de cette finalité commune. Pour Véronique, il s'agit de familiariser les élèves avec l'utilisation pratique des écrits sociaux, tandis que pour Katia la fréquentation de ces écrits est associée à un enjeu d'ordre intellectuel et critique. Toutefois, celle-ci enchaîne à distance sur les relations entre les documents utilisés ou les savoirs construits en géographie et la « vie courante » (EACC-K&V-835) ou la « vie de tous les jours » (EACC-K&V-932), rejoignant en cela l'approche pratique de Véronique.

Ce motif collectif de préparation des élèves au collège et à la vie future induit la définition de buts didactiques partagés qui s'organisent en deux ensembles d'outils :

- un « vocabulaire » et des « notions »[1] spécifiques à la géographie scolaire,
- des « méthodes » propres à la discipline (ou partagées avec l'histoire scolaire).

L'accent mis sur le vocabulaire géographique dans ce motif collectif renvoie à la place importante qu'occupe l'acquisition d'un lexique disciplinaire dans les prescriptions exogène et endogène. Les « méthodes » visées relèvent d'une approche scolaire de la lecture d'image (centrée sur les angles de prise de vue et les plans successifs), ainsi que de la lecture de carte (centrée sur l'identification de son titre et de sa légende). On retrouve ici des caractéristiques des pratiques d'enseignement de la géographie, et de l'histoire, à l'école primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008).

Nos analyses mettent toutefois en évidence de nettes variations entre enseignants concernant ce motif de transmission d'un outillage disciplinaire. Le cas de Jacques traduit un fort ancrage de cette finalité dans la géographie scolaire du premier degré et une accentuation de la place du vocabulaire de la géographie scolaire (vallée, versant, affluent) ainsi que de l'opération de localisation sur des cartes. Les cas de Claire et Véronique manifestent, en revanche, une plus forte influence de la géographie scolaire du second degré et une accentuation de la place des notions de la géographie scolaire (densité de population ; secteurs primaire/secondaire/tertiaire ; importation/exportation ; etc.) ainsi que de la lecture de carte et de photographies de paysages. L'activité langagière de Katia en entretien met au jour une influence de la formation professionnelle initiale et une valorisation de notions et de problématiques de la géographie universitaire contemporaine : géopolitique, aménagement du territoire, environnement (EACS-K-42 et 46).

[1] Les outils conceptuels de la géographie sont qualifiés de « notions », de « questions » ou de « problématiques » par les enseignants au cours des entretiens.

Le développement de la maîtrise de la langue en géographie : un objet de controverse

L'analyse du sens de l'activité didactique de Jacques met en évidence que pour cet enseignant la principale finalité réelle de la géographie renvoie au développement des compétences de maîtrise de la langue. Pour lui, « *comme toutes les matières* » (EACS-J-72), la géographie « *doit apprendre aux enfants à lire et à écrire* » (EACS-J-66). Cette idée fait l'objet de plusieurs enchaînements sur soi sur le thème de la géographie « prétexte » à la maîtrise de la langue, en autoconfrontation simple (EACS-J-66 à 68 et 196) et dans le cadre d'une controverse professionnelle avec Claire sur les rapports entre géographie et maîtrise de la langue (EACC-C&J-64 à 88). Cette finalité réelle conférée à la géographie scolaire est liée à la représentation que Jacques a construite des finalités de l'école primaire en général : « *l'école primaire elle doit apprendre aux enfants à lire et à écrire quelque part* » (EACS-J-68). Elle est renforcée par son expérience de l'enseignement, croisée avec celle de parent d'élève de collège, qui le conduisent à considérer la maîtrise de la langue comme fondamentale (EACS-J-196).

Cette finalité réelle est probablement liée à la hiérarchisation des disciplines scolaires qui subordonne les unes à des apprentissages, socialement et historiquement, considérés comme fondamentaux (Deviterne & *al.*, 1999). Elle est aussi sans doute renforcée par la priorité accordée à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines par les programmes de 2002. Elle induit une place importante, dans l'activité didactique de Jacques, des buts transversaux relevant de la maîtrise du lexique géographique, de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture à voix haute. Le sens de l'activité didactique de Jacques en géographie est ainsi étroitement associé à un motif collectif de formation transversale des élèves au « parler, lire, écrire ».

Inversement, les trois autres enseignantes associent un ensemble de buts relevant de la maîtrise de la langue à leurs unités d'enseignement de géographie, sans que celle-ci ne soit mise au service de la maîtrise de la langue. Apprendre à lire des consignes, à argumenter sa réponse, à prendre des notes, sont des buts didactiques transversaux, présents dans les discours des trois enseignantes en autoconfrontation. Cependant, la maîtrise de la langue occupe pour elles une position de discipline outil, tandis que les spécificités disciplinaires de la géographie ou de l'histoire-géographie sont fréquemment mises en avant dans leurs discours.

La controverse professionnelle entre Jacques et Claire (EACC-C&J-64 à 88) conduit cette dernière a vivement s'opposer au thème de la géographie prétexte à la maîtrise de la langue. Elle affirme alors une autre voix du métier, celle du primat du motif de formation intellectuelle critique des élèves dans une approche disciplinaire, spécifique à la géographie : « *et puis ce n'est pas un prétexte, enfin je veux dire, c'est l'essence même du truc, comprendre la géographie aujourd'hui c'est comprendre son histoire, c'est comprendre des enjeux économiques, c'est comprendre des héritages de migration de population, c'est ...* » (EACC-C&J-85).

Ainsi se dessine, dans les variations de ce premier motif collectif, deux approches différenciées de la transmission des savoirs : l'une, centrée sur les apprentissages dits « fondamentaux » de maîtrise de la langue, l'autre, centrée sur des spécificités des disciplines scolaires. La première est ancrée dans la polyvalence-transdisciplinarité, tandis que la seconde est ancrée dans la polyvalence-pluridisciplinarité.

Le motif collectif de transmission d'un outillage, disciplinaire ou transversal, aux élèves renvoie à la « logique instrumentale », dont Audigier (1995) a montré qu'elle sous-tend les évolutions récentes des sciences sociales à l'Ecole et qu'elle conduit à la transmission d'une « boite à outils » méthodologiques et lexicaux. Ce motif, relevant des finalités pratiques de la discipline, côtoie toutefois un autre motif tourné vers la formation intellectuelle des élèves. Cet autre motif permet de mieux cerner l'importance que les enseignants confèrent au fait de « comprendre » en histoire, géographie et éducation civique (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004).

2.1.2. Faire comprendre le monde / faire comprendre l'environnement proche

Dans les enquêtes sur les pratiques déclarées des enseignants de l'école primaire, comprendre le monde est une finalité disciplinaire fréquemment associée à l'enseignement de la géographie (Charpentier & Niclot, 2013) ou des sciences sociales à (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Cependant la signification que les enseignants confèrent à cette finalité et son actualisation dans les pratiques effectives restent assez mal connues. Nos analyses des discours des enseignants en autoconfrontation et de leur activité didactique réalisée permettent de préciser les contours de cette finalité réelle. Nous mettons en évidence qu'elle est traversée

par une tension entre une logique de compréhension de l'environnement proche et une logique de compréhension du monde.

Les discours produits en autoconfrontation mettent en évidence que, pour les quatre enseignants, la géographie sert avant tout à permettre aux jeunes élèves de l'école primaire de connaître et comprendre leur environnement proche. Ce motif collectif n'est pas étranger à la place importante de l'étude du « local » dans la prescription endogène.

Cette finalité réelle est centrale pour Jacques dont la démarche de projet (annuelle et pluriannuelle) vise le développement de la curiosité des élèves à l'égard de leur environnement de vie. Elle se manifeste aussi sous la forme d'une activité empêchée, à la fin de l'entretien d'autoconfrontation de Claire, lorsque celle-ci regrette de ne pas avoir trouvé de documents permettant aux élèves d'observer la répartition de la population dans leur propre département (EACS-C-205).

L'analyse de l'activité langagière, déployée en autoconfrontation, met en évidence que ce motif, spécifique aux enseignants du premier degré, est lié à l'histoire de la géographie scolaire et à la culture collective qu'elle a façonnée. En effet, dans les discours le « proche », le « local », la « pratique » et le « concret » renvoient peut être davantage au « moment Buisson » (Chevalier, 2003), qu'à la géographie dite de « l'éveil » qui invitait à prendre appui sur le local pour passer à l'ailleurs afin de comprendre des réalités géographiques plus complexes (Roumégous, 2002).

Cependant, une finalité intellectuelle plus large de compréhension du monde se manifeste dans l'approche, très nettement disciplinaire, de la géographie scolaire de Claire et de Katia en autoconfrontation.

Ce motif de formation intellectuelle des élèves sous-tend l'activité didactique de Katia, en relation avec une forte préoccupation de sortir de la forme scolaire traditionnelle : « *[j'essaie] que ce ne soit pas des leçons en fait, que ce soit des connaissances et des compétences et des clefs pour comprendre le monde et qu'elles soient disponibles tout le temps, pas simplement pour l'évaluation* » (EACS-K-280). Cette fin fait l'objet d'un enchaînement sur soi à distance dans le cadre d'une controverse professionnelle sur l'ouverture de la géographie scolaire sur le monde social : « *ça aide à comprendre le monde dans lequel ils sont… C'est pas juste de la matière scolaire…* » (EACC-K&V-533). L'enseignante énonce aussi cette fin en termes de compréhension des logiques d'aménagement du territoire : « *savoir comment les hommes*

aménagent leur territoire, avec quel souci, voilà, géopolitique, environnemental » (EACS-K-46).

Claire affirme également ce motif collectif dans le cadre d'une controverse professionnelle avec Jacques lorsqu'il positionne la géographie comme « *prétexte au développement du langage* » (EACC-C&J-64). Elle énonce alors une fin de formation intellectuelle des élèves, en relation avec d'autres domaines de savoir sur les sociétés : « *oui et puis ce n'est pas un prétexte, enfin je veux dire, c'est l'essence même du truc, comprendre la géographie aujourd'hui c'est comprendre son histoire, c'est comprendre des enjeux économiques, c'est comprendre des héritages de migration de population, c'est …* » (EACC-C&J-85). Elle enchaîne d'ailleurs à distance sur ce thème, en affirmant que pour elle sa tâche ne consiste pas à préparer les élèves au collège mais à « *faire de la géographie* » et à « *être géographe* » (EACC-C&J-334 et 336). Ces assertions confèrent au motif collectif de formation intellectuelle des élèves un caractère disciplinaire, proche des propositions d'Astolfi (2008) : dans le discours de Claire, de Katia ou de Véronique, c'est la discipline scolaire, dans sa filiation à la discipline universitaire (à travers la figure du géographe) qui peut permettre à l'enseignant et aux élèves de se hisser sur les épaules d'un géant pour comprendre et interpréter le monde.

Pour Véronique comme pour Jacques, ce motif collectif est principalement lié à la prise de conscience, par leurs élèves, d'évolutions passées ou futures. Ainsi, un commentaire spontané de Véronique en autoconfrontation simple traduit l'importance qu'elle accorde à la prise de conscience de la transformation des paysages en géographie à l'école primaire : « *oui, alors là c'était avant tout pour leur faire prendre conscience que même pour les paysages qui leur semblaient naturels comme un champ ce sont quand même des paysages transformés, qu'à travers toutes ses activités humaines, l'homme transforme l'espace que la terre lui offre* » (EACS-V-225). De même, Jacques évoque, à plusieurs reprises dans son unité d'enseignement, les transformations passées des paysages. Il développe également un long échange avec les élèves, très original dans notre corpus, au sujet des évolutions futures possibles de l'occupation des rives du lac de la Liez dans un contexte de réchauffement climatique (épisode 5).

Dans l'activité didactique de Véronique, la compréhension du monde actuel renvoie également, plus ou moins implicitement, à la problématique de la mondialisation. Il s'agit pour elle de permettre à ses élèves de CM2 de prendre conscience des interdépendances entre

espaces à l'échelle planétaire, à travers la réflexion sur l'origine de certains produits qui leur sont familiers (la banane, le pétrole, etc.) :

> *272 Chercheur : qu'est-ce que tu attends des élèves dans ce moment d'échange collectif ?*
> *273 Véronique : [réflexion] Les mots « importation » et « exportation » que l'on avait déjà définis lorsqu'on avait travaillé sur les DROM et les COM. C'est comprendre que nous utilisons des produits en France, nous en produisons aussi, mais certaines fois la quantité n'est pas suffisante, donc, comment on fait ?*
> *274 Chercheur : alors, en quoi c'est important de comprendre ça pour des élèves ?*
> *275 Véronique : [réflexion] ça leur permet de prendre conscience que certains pays du monde sont liés par des échanges commerciaux et que nous dépendons de plusieurs pays dans le monde, selon les produits que l'on importe*
>
> (Extrait de l'autoconfrontation simple avec Véronique)

A travers les controverses professionnelles de notre corpus, les motifs collectifs de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie apparaissent pluriels et peu stabilisés dans la mémoire collective du métier. Les « finalités réelles » (Chervel, 1988) de l'enseignement de la géographie à l'école primaire se révèlent tout aussi brouillées que les finalités que l'institution confère à cette discipline. Cette situation rend d'autant plus difficile l'articulation et la hiérarchisation par chaque enseignant de motifs didactiques pluriels. Dans ce contexte, ce sont les mobiles subjectifs de chaque enseignant qui sont les régulateurs du processus de construction de sens de l'activité didactique du sujet.

2.2. Les mobiles subjectifs, régulateurs du sens de l'activité didactique

L'analyse de l'activité langagière des enseignants en entretien d'autoconfrontation met au jour des mobiles subjectifs des enseignants. Dans une approche systémique de l'activité didactique, ces mobiles permettent de mieux comprendre l'élaboration des buts et la mobilisation des moyens didactiques, propres à chaque enseignant. Ces mobiles subjectifs renvoient à différents « usages de soi » (Schwartz, 1987) à travers lesquels l'enseignant peut, à la fois, maîtriser les situations professionnelles (en l'occurrence, enseigner la géographie en tant que maître polyvalent) et recomposer un monde à sa convenance par la construction du sens de son activité didactique.

Les trois mobiles subjectifs que nous présentons ont été interprétés à partir de l'analyse de ce qui « fait cas » dans la configuration d'activité didactique de chacun des enseignants de notre étude. Nous dégageons trois mobiles subjectifs qui renvoie à l'activité enseignante dans sa globalité et qui fondent le sens de l'activité didactique des enseignants :

- s'inscrire dans le métier ;
- maintenir un plaisir personnel dans le travail ;
- se développer professionnellement.

Ces mobiles de l'activité enseignante ne sont pas exclusifs les uns des autres et peuvent être couplés pour un même sujet-enseignant.

2.2.1. S'inscrire dans le métier

S'inscrire dans le métier est un mobile subjectif qui se manifeste tout particulièrement dans l'activité langagière de Jacques, en situation d'autoconfrontation. Dans le cas de cet enseignant, ce mobile repose sur deux fondements complémentaires : une antériorité du métier et des valeurs collectives.

D'une part, le mobile subjectif de Jacques consiste à inscrire son activité dans une antériorité du métier, que manifeste dans son discours la figure de « l'instituteur » (EACS-J-24 à 26). Cette antériorité renvoie aussi à une géographie scolaire nomenclaturale, associée à des souvenirs d'enfance de cet enseignant :

> *101 Jacques : ça me semble important, la carte. Moi la géographie, quand j'entendais les anciens que je pouvais connaître quand j'étais gamin, la carte c'est important, savoir les pays, « vous les connaissez pas », « maintenant à l'école vous ne foutez plus rien », « vous ne savez même pas où est l'Angola », « vous ne savez même pas où se trouve la Russie » ou je ne sais pas quoi. Et c'est vrai que toutes ces réactions qu'on a pu entendre gamin, avec ces cartes qui étaient accrochées, dans les salles de classes, il y avait toujours des cartes, ça c'était important.*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

L'ancrage de l'activité didactique de Jacques dans une antériorité du métier influence l'élaboration de ses buts didactiques et, plus particulièrement, la place qu'il accorde au vocabulaire morphologique et descriptif en géographie, ainsi qu'aux fondamentaux du « lire-écrire ». Ce mobile subjectif permet aussi de comprendre le rôle important que joue sa propre expérience de la géographie scolaire du premier degré dans son processus personnel d'élaboration de la tâche didactique.

D'autre part, la mobilisation subjective de Jacques est étroitement liée à des valeurs collectives, partagées par une partie des enseignants du primaire. Ces valeurs se manifestent d'abord dans le discours de l'enseignant à travers un ensemble de notions, qui renvoient à une histoire du métier d'enseignant de l'école primaire. Les « projets », qualifiés

d'interdisciplinaires (EACS-J-4 et 16), et les « activités pédagogiques », mises en place dans l'école (EACS-J-8), contribuent conjointement pour Jacques à favoriser l'« implication » des élèves, à donner, aux élèves comme à l'enseignant, un sentiment de « liberté » et de « sens » (EACS-J-4 à 16). L'usage de soi que Jacques construit dans le travail relève d'un engagement personnel et professionnel : un engagement de son temps dans des activités périscolaires telles que celles de l'USEP[1] (EACS-J-6 et 243) et un engagement axiologique, voire idéologique, y compris dans le sens qu'il confère à l'enseignement disciplinaire : « *faire de la géographie, faire de l'histoire c'est… c'est un engagement politique quel qu'il soit, il me semble aussi…* » (EACC-C&J-408).

Si la prescription exogène pèse sur l'activité didactique de Jacques, c'est peut-être parce que la multiplication et les changements fréquents des prescriptions institutionnelles entrent en contradiction avec le temps long du métier, dans lequel cet enseignant inscrit le sens de son activité. Il y a sans doute là un conflit entre deux temporalités, celle du temps relativement court des changements de prescription primaire, et celle du temps long dans lequel s'inscrivent l'activité et l'identité de l'enseignant.

Notons que ce mobile subjectif est partagé par les trois enseignantes, selon des déclinaisons sensiblement différentes. Dans l'activité langagière de Katia, l'inscription dans le métier se manifeste principalement lorsqu'elle fait référence aux prescriptions exogène et endogène qui s'imposent à elle. Pour Claire et Véronique, l'inscription dans le métier d'enseignant du primaire au fait de prendre en compte chaque élève individuellement, dans le cadre collectif de la classe. Il s'agit pour Claire de construire un cadre « fédérateur » par une démarche de « projet » (EACC-C&J-190 à 192) et de laisser du temps aux élèves pour s'investir dans les tâches scolaires (EACC-C&J-154 et 173). Il s'agit pour Véronique de prendre en compte dans les temps collectifs, non seulement la parole de chacun (EACC-K&V-909), mais aussi les productions des petits groupes d'élèves.

2.2.2. Maintenir un plaisir personnel dans le travail

Maintenir un plaisir personnel dans le travail est un mobile subjectif qui se manifeste tout particulièrement dans l'activité langagière de Katia, par contraste avec le thème récurrent de « l'ennui » dans son discours (EACS-K-14, 54, 112). Ce mobile induit des buts didactiques

[1] Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré.

qui accordent une place importante à la prise de parole des élèves. Celle-ci manifeste, du point de vue de l'enseignante, leur implication dans la tâche : « *je suis un peu allergique à l'ennui, j'ai un côté hyperactif qui est fatigant, mais il faut que ça bouge, il faut que ça avance, il faut du résultat… je suis très en attente c'est vrai* » (EACS-K-112). L'« efficacité subjective » (Grimaud & Saujat, 2011) de cette enseignante en géographie (comme en histoire ou en sciences) tient au fait de réussir à sortir du « modèle pédagogique » dominant dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. C'est ce qui la conduit à valoriser le fait de varier les dispositifs de travail et à accorder une large place à la dynamique interpersonnelle des échanges avec ses élèves. Toutefois, cela s'avère difficile dans la réalité de la classe : « *Ce qui est plus compliqué, et ça je le retrouve sur toutes les séquences d'apprentissage, c'est déjà de varier les dispositifs d'apprentissage, parce que souvent j'aurais tendance à … on le retrouve aussi en histoire ce problème-là, j'aurais tendance à travailler sur des documents et des questions, voilà, questions – documents et en général ça vire au collectif* » (EACS-K-8).

Pour Katia, l'efficacité subjective de son activité didactique semble tenir, en partie, au fait de réussir à mettre en œuvre une prescription endogène qui s'impose (par la progression de cycle et le projet d'école à respecter), tout en gardant une part importante de créativité professionnelle (par le choix de démarches didactiques et par la mise en place de dispositifs pédagogiques), une créativité qui lui permet de maintenir un plaisir dans le travail (EACC-K&V-88).

Ce mobile subjectif est partagé par Jacques, dont l'activité langagière associe étroitement la « motivation » des élèves et celle de l'enseignant. Le plaisir qu'il trouve dans l'enseignement de la géographie, de l'histoire ou du français, se manifeste dans des enchaînements à distance sur son identité « littéraire » (EACS-J-46 et EACC-C&J-494) et « critique » (EACS-J-34, 107 et 149). Pour cet enseignant, l'efficacité subjective réside en grande partie dans le fait d'inscrire son action didactique dans un espace « hors de la classe », opposé dans son discours au cadre scolaire institutionnel de « la classe » (EACS-J-20 et EACC-C&J-500). Ainsi, la « vie » et la « liberté » qu'il entend faire exister à l'école primaire s'opposent à l'image qu'il a construite de l'enseignement secondaire, en tant que parent d'élèves (EACS-J-196). En relation avec cette priorité donnée à la « vie », ouverte sur l'extérieur, par opposition à la « classe », fermée sur elle-même, l'activité didactique de l'enseignant est liée à la ressource que constitue pour lui les intervenants extérieurs : une intervenante en archéologie rurale (EACS-J-22), une association pour le développement de

l'alphabétisation au Togo (EACS-J-178), les intervenants des structures d'accueil des classes de découverte cités au cours de l'unité d'enseignement.

Dans l'activité langagière de Katia et Jacques, le maintien d'un plaisir dans le travail est également lié au fait de se laisser surprendre par les élèves. Une intervention de Jacques en autoconfrontation croisée en témoigne plus particulièrement : « *Mais c'est vrai qu'on est surpris et l'important dans l'enseignement c'est de partir aussi de ces surprises et de s'adapter, de ne pas mettre ça à l'écart et de rentrer un petit peu aussi dans leur questionnement ou dans leur avancée aussi. Alors on est dans l'impro*. » (EACC-C&J-673). Pour Jacques, se laisser surprendre par les questions ou les apports des élèves est lié au thème de « l'improvisation de l'enseignant », que permet l'expérience professionnelle, thème qui fait l'objet de plusieurs enchaînements à distance (EACS-J-178 et 243 ; EACC-C&J-673 à 675). Notons que dans son unité d'enseignement, la place laissée à l'improvisation se manifeste, par exemple, dans un échange initié par une remarque d'élève et qui prend la forme d'un « insert » au sujet de la protection d'une espèce dans la héronnière située au bord du lac de la Liez. Le rôle de l'étonnement de l'enseignant, qui renouvelle son plaisir dans le travail, se manifeste aussi, dans l'activité langagière de Katia, à travers l'importance qu'elle accorde à une proposition d'élèves qui va au-delà de ses attentes initiales. Elle se réfère alors à l'idée émise par un groupe d'élèves d'installer dans leur écoquartier une école où l'on apprendrait l'écologie :

> *096 Katia : (...) jusqu'à cette idée qui était assez exceptionnelle, enfin pour moi c'était assez surprenant, d'éducation à l'environnement*
> *097 Chercheur : et ça, ça va au-delà de ce qu'ils avaient observé*
> *098 Katia : ça va au-delà, oui ; en effet dans ce groupe-là, c'était un autre, ils sont allés dans la réflexion je dirais « sociale » puisque c'est un argument social, ils sont allés beaucoup plus loin (...)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Notons que pour Katia la participation au dispositif de recherche s'inscrit dans un projet de changement professionnel (pour une fonction de conseillère pédagogique chargée des TICE). Ce projet lui-même n'est sans doute pas étranger à sa recherche de maintien d'un plaisir dans le travail.

2.2.3. Se développer professionnellement

Se développer professionnellement est un mobile subjectif plus particulièrement partagé par Claire et Véronique. Il se manifeste à travers l'importance des mouvements de leur activité sur l'activité, en situation d'autoconfrontation. Il sous-tend probablement l'implication de ces deux enseignantes dans le dispositif de recherche, alors qu'elles disent se sentir peu assurées dans l'enseignement de la géographie, qu'elles enseignent depuis peu. Ce mobile subjectif n'est sans doute pas étranger au fait que les prescriptions primaires jouent un rôle de ressource pour ces deux enseignantes. Il sous-tend plusieurs caractéristiques communes de leur activité didactique en géographie.

Toutes deux accordent beaucoup d'importance à l'activité langagière des élèves et s'appuient sur elle pour construire leur connaissance de leurs élèves. Toutefois, ce mobile commun se décline de deux manières différentes. Il s'agit pour Claire de faire agir et faire parler les élèves lors du travail en petit groupes, principalement pour évaluer ce qu'ils ont compris et pour revenir collectivement sur des erreurs qu'elle a pu observer. Véronique quant à elle fait agir et fait parler les élèves pour comprendre, et prendre en compte, leurs représentations et leurs difficultés. Pour ces deux enseignantes, l'efficacité subjective tient au fait qu'elles ont appris de leurs élèves dans l'unité d'enseignement mise en œuvre.

Claire et Véronique, qui se considèrent comme débutantes dans l'enseignement de la géographie, prennent appui sur des ressources collectives pour faire face à cet enseignement et se développer professionnellement. Nous avons souligné que les manuels scolaires et la prescription primaire jouent un rôle de ressource de l'activité didactique de ces deux enseignantes. Dans sa dynamique de développement professionnel, Véronique sélectionne dans les manuels scolaires les contenus qu'elle juge les plus pertinents dans différents manuels et fait de cette démarche un marqueur de son positionnement professionnel : « *je suis assez consciencieuse dans mon travail, j'essaie toujours de bien faire les choses et d'aller piocher ce qui me semble être le mieux dans différents manuels, c'est rare que je me contente d'un seul manuel parce que j'y trouve toujours des lacunes* » (EACS-V-331). Un autre trait commun de la dynamique de développement professionnel de ces deux enseignantes réside dans leur prise en compte importante de la prescription exogène. La proximité avec cette prescription induit des buts didactiques des enseignantes, très proches des idées directrices, notions et capacités énoncées par les textes officiels en vigueur (MEN, 2008 et 2012). On notera aussi que, dans le cadre d'une controverse professionnelle sur la neutralité de l'enseignant (EACC-C&J-340 à 416), Claire manifeste que son développement professionnel

se construit en partie en relation avec son positionnement professionnel : « *oui, ben, déjà y a… on est des fonctionnaires d'Etat, quoi, enfin, je veux dire, il y a les programmes quoi ; enfin, je veux dire, euh… enfin, c'est, c'est toute la culture commune, quoi* » (EACC-C&J-341).

L'activité langagière de Claire en autoconfrontation croisée met également en évidence que sa dynamique de développement professionnel s'articule à son inscription dans le métier. En effet, dans la situation de dialogue avec un pair et avec le métier, Claire énonce une activité empêchée : inscrire chaque unité d'enseignement dans un « projet ». Lorsqu'elle est en position de témoin critique, elle interprète l'activité de Jacques comme inscrite dans une démarche de projet, ancrée dans l'utilisation de l'espace local et dans des relations entre disciplines, en l'occurrence l'histoire (EACC-C&J-91). Elle évoque alors pour elle-même le « projet » comme un moyen de donner du sens aux apprentissages disciplinaires, ancré dans une dimension collective de l'activité didactique des enseignants : « *c'est plus la géographie dans l'esprit de ce qu'on veut faire* » (EACC-C&J-95). Pour Claire, le « projet », par exemple de classe d'environnement, est également un moyen de « *développement professionnel personnel* » (EACS-C-219) : il lui demande un important investissement en temps et lui permet de développer ses connaissances dans un domaine d'enseignement.

Les mobiles subjectifs de chaque enseignant permettent de saisir ce que le sujet engage de lui dans le travail, en termes de construction identitaire, de plaisir renouvelé au quotidien, de valeurs individuelles et collectives, etc. Ces mobiles apparaissent comme les régulateurs, à la fois, de la construction sens et de l'élaboration de l'efficience de l'activité didactique des enseignants. Ce sont ces mobiles qui fondent l'adhésion de chaque enseignant aux motifs collectifs de l'activité didactique et l'élaboration de buts didactiques plus ou moins associés, selon les enseignants, à l'outillage disciplinaire ou transversal des élèves et à la compréhension du monde ou de leur environnement proche. Les mobiles subjectifs sous-tendent également la mobilisation de différentes ressources collectives de l'activité : prescription exogène ou endogène, manuels scolaires ou intervenants extérieurs.

Nos analyses mettent en évidence que le sens de l'activité didactique des enseignants se construit dans l'articulation de buts didactiques, de motifs collectifs, pluriels et débattus, et de mobiles subjectifs nettement différenciés. Il s'inscrit aussi dans la dynamique de construction du sens de l'activité enseignante dans sa globalité, en relation avec des logiques institutionnelles et des logiques collectives qui débordent l'activité didactique. La pluralité

des motifs et des mobiles et l'inscription de l'activité didactique dans l'activité enseignante induisent un ensemble de tensions. Celles-ci font du processus de construction du sens un espace de négociations permanentes et imposent aux enseignants d'élaborer des compromis, temporaires ou plus durables.

2.3. Un processus de construction de sens traversé par des tensions

L'élaboration du sens de l'activité didactique des enseignants est un processus complexe, toujours en négociation (de soi avec soi-même et avec autrui). Il est traversé par un ensemble de tensions entre des logiques concomitantes et potentiellement contradictoires (Goigoux, 2007). Pour faire face à sa tâche didactique, l'enseignant procède alors à un travail d'arbitrage entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande » et élabore des compromis pour « faire ce qu'il y a à faire », malgré tout.

Ces tensions ne sont pas exclusivement spécifiques à l'enseignement disciplinaire, mais relèvent aussi de l'activité enseignante dans son ensemble. C'est pourquoi nous proposons de distinguer deux échelles de tensions :

- l'une correspond à l'échelle de l'activité didactique : il s'agit d'une tension entre la logique des contenus prescrits et la logique de l'apprentissage ;
- l'autre correspond à l'échelle de l'activité enseignante : il s'agit d'une tension entre la logique subjective d'engagement de soi et la logique institutionnelle qui s'impose.

La prise en compte de ces tensions et des compromis qu'elles imposent permet de mieux comprendre certaines caractéristiques des discours géographiques que nous avons décrits et d'éclairer la réalité de l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

2.3.1. Entre logique des contenus prescrits et logique de l'apprentissage

Notre corpus permet de mettre en évidence une tension fondamentale de l'activité didactique des enseignants, entre la logique des contenus prescrits et la logique de l'apprentissage des élèves. Cette tension est énoncée de manière assez explicite en autoconfrontation croisée par les trois enseignantes de notre étude, lorsqu'elles dialoguent avec le métier : faut-il « faire le programme » ou bien donner aux élèves le temps de

construire des apprentissages ? Elle fait, plus particulièrement, l'objet d'un échange entre Katia et Véronique en fin d'entretien :

> *924 Katia : (...) On voit que tout est possible, qu'il y a rien d'écrit… Voilà, donc moi j'ai utilisé ça, mais on pourrait utiliser bien d'autres choses… et qu'en fait il faut pas… Il faut pas s'arrêter à des programmes, etc. Là, par exemple, on voit bien que les phases sont très, très longues*
> *925 Véronique : hm*
> *926 Katia : que dès l'instant où on commence à réfléchir sur un document…*
> *927 Véronique : faut prendre du temps*
> *928 Katia : ça nous prend énormément de temps*
> *929 Véronique : mm*
> *930 Katia : et je pense qu'on complexe un peu là-dessus, on n'ose pas… Et on se dit, « oh, il y a un programme à faire », « y a la leçon à écrire », et on a, entre guillemets,* ***tort****, on a raison tout en ayant tort, parce qu'en fait on passe à côté de toute la richesse des échanges entre élèves…*
> *931 Véronique : qui permettent de bien installer une notion*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Le discours de Claire manifeste aussi cette tension en autoconfrontation croisée. L'enseignante pose le problème du temps nécessaire pour aborder la complexité des facteurs d'explication avec de jeunes élèves (EACC-C&J-111 à 113), affirme sa préoccupation de laisser du temps d'appropriation des tâches aux élèves (EACC-C&J-154 à 156) et énonce ses interrogations sur la manière d'aborder le programme, surtout en géographie et en histoire (EACC-C&J-683). On peut faire l'hypothèse que résoudre cette tension la conduit à un compromis qui consiste à utiliser le manuel pour mettre en œuvre le programme scolaire, tout en laissant aux élèves du temps d'appropriation des « méthodes », déterminées collectivement à partir du manuel.

Cette tension, particulièrement vive en géographie et en histoire dans le discours des enseignants, contribue probablement au fait que les enseignants du premier degré privilégient les interactions orales collectives et les explications monofactorielles, jugées moins chronophages que la production écrite (ou graphique) des élèves et l'approche d'une pluralité de facteurs d'explication. La prédominance de l'oral et de l'identification d'un facteur d'explication unique en géographie sont probablement liées, à la fois aux contraintes du temps scolaire, à la préoccupation de « faire le programme » et à la difficulté des enseignants à conduire une réflexion collective plurifactorielle ou à construire une synthèse collective à partir des productions des élèves.

2.3.2. Entre engagement de soi et logique institutionnelle

Une controverse entre Jacques et Claire sur la neutralité de l'enseignant (EACC-C&j-340 à 416) manifeste une tension constitutive de l'activité enseignante dans sa globalité : une tension entre l'engagement de soi dans le travail et les logiques institutionnelles (qu'il s'agisse des fondements, disciplinaires et interdisciplinaires, de l'enseignement ou des évolutions institutionnelles du métier.).

La controverse professionnelle met au jour que le positionnement critique de Jacques à l'égard des réalités sociales met en question le sens de certaines prescriptions. Il y a pour lui une contradiction entre la prescription exogène d'éducation au développement durable et les réalités géographiques auxquelles il se réfère (EACC-C&J-349 à 351) :

> *349 Jacques : oui, mais il est aussi parfois incompréhensible, quand on voit un peu comment on utilise les espaces, la logique de fonctionnement économique des choses et ça, quelque part, au niveau des gamins, moi je suis très, très, sensible à cette situation-là d'être très critique vis à vis de cette façon de s'installer, ne serait-ce que sur notre territoire, de délaisser la Haute-Marne pour beaucoup, c'est terrible de voir tout ça, ou d'autres espaces… ou de voir la logique de la Ruhr, de l'industrialisation croissante, de la pollution qu'on va repérer un peu sur cette planète et de voir que tout ça continue bon an mal an, malgré les injonctions de l'EDD, etc., mais on en arrive toujours à ce type de situation-là*
> *350 Chercheur : oui*
> *351 Jacques : et qu'on demande aux enfants d'y être sensibles ; les adultes qui sont acteurs économiques ne le sont pas*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Les valeurs de cet enseignant sous-tendent à plusieurs reprises des interventions sur le thème de condamnation des injustices sociales. Toutefois le cadre institutionnel lui impose un compromis : suspendre sa propre analyse critique des réalités sociales et favoriser le développement de l'esprit critique des élèves dans le cadre des programmes scolaires : « *Moi je dis non ! Je dis non, c'est pas logique. Maintenant, quelle possibilité on a ? C'est simplement d'essayer d'éveiller l'esprit critique auprès du gamin* » (EACC-C&J-385). On peut faire l'hypothèse que ce type de tension peut éclairer la difficulté des enseignants à faire développer aux élèves une première forme de compétence intellectuelle critique en géographie.

De manière plus générale, les quatre cas étudiés nous conduisent à souligner que la tension constitutive de l'activité enseignante, entre engagement de soi et logique institutionnelle, se décline dans l'activité didactique des enseignants en une tension entre la forme disciplinaire qui s'impose aux enseignants et leur mobilisation subjective.

Pour Claire ou Véronique, la logique disciplinaire semble ne pas poser problème ; elle est probablement l'un des fondements de leur développement professionnel. En revanche, le dialogue en autoconfrontation croisée met en évidence que pour Jacques la représentation qu'il a construite de la logique disciplinaire s'oppose au sens de son activité didactique et à sa conception du métier qui valorise les démarches actives et les apprentissages transversaux. Il résout cette tension en opérant un compromis entre logiques disciplinaire et transversale : il s'agit pour lui simplement de commencer à faire de la géographie avec les jeunes élèves du primaire (EACC-C&J-330 et 332), tout en donnant du sens à cette entrée dans la discipline par l'intégration dans un « projet ». Celui-ci est, à la fois, un projet de vie collective (EACS-J-6) et un moyen de mettre en relation divers domaines d'apprentissage (EACC-C&J-342). L'enseignant opère aussi un autre compromis qui consiste à recréer dans la classe « des espaces de bien être », plus particulièrement sous la forme du travail en petits groupes d'élèves (EACC-C&J-500 à 523). De son point de vue, ces espaces permettent aux élèves de se confronter à la difficulté des apprentissages disciplinaires :

> *545 Jacques : Maintenant, il faut qu'on soit dans un cadre de qualité, relationnel, où on sent émerger de la sérénité, du bien-être, et il faut que nous en tant qu'enseignant on soit capable d'entrainer les élèves sur le phénomène de se coltiner avec la difficulté et d'apprécier ça. Si on y arrive, ils vont réussir, mais… La difficulté, elle est là. Arriver à rentrer dans ce qui est difficile et puis de, de*
> *546 Claire : oui franchir l'obstacle*
> *547 Jacques : de franchir les obstacles*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Notons également que la confrontation aux images de l'action de Claire auprès d'un petit groupe d'élèves met en évidence que pour Jacques la « valeur ajoutée » du travail en petits groupes d'élèves repose sur le croisement d'une double fin de son activité didactique : la préoccupation de renforcer la maîtrise de la langue et celle de favoriser motivation de ses élèves (EACC-C&J-181 à 186).

Dans le cas de Katia, la tension entre logique disciplinaire et mobilisation subjective se manifeste sous la forme d'un rapport complexe entre l'autorité du savoir qu'elle attache à la discipline et le maintien, vital, d'un plaisir partagé avec les élèves. Cette tension se traduit particulièrement dans une intervention de sa part sur son geste d'institutionnalisation du savoir qui pose le « sérieux » de l'apprentissage, en contraste avec sa préoccupation d'instaurer dans la classe une liberté de parole (EACC-K&V-39 à 41). Un enchaînement à distance, que Katia opère sur le thème de la « problématisation » des thèmes abordés (EACC-K&V-79), met en évidence que pour elle la question directrice initiale répond à la fois à la préoccupation de susciter la curiosité des élèves, de « *se faire plaisir soi-même aussi dans la*

préparation du travail » et d'ancrer son activité didactique dans une autorité du savoir scientifique : « *voilà, on est un peu chercheur, on est historien, on cherche à répondre à une question, on est géographe, même chose, on cherche à répondre à un problème* » (EACC-K&V-88). Le discours géographique de l'enseignante semble ainsi être le fruit d'un compromis qui permet de tenir en équilibre une logique d'autorité du savoir (qui passe en particulier par la place accordée aux écrits légitimes à ses yeux, des écrits « officiels ») et une logique du plaisir partagé avec les élèves (qui passe par la place très importante accordée à la dynamique des échanges oraux avec les élèves et des « mise en situation » qui favorisent les échanges entre élèves).

L'activité langagière de Jacques en autoconfrontation simple manifeste une tension problématique entre son positionnement axiologique critique et la logique disciplinaire d'une science sociale. Lorsqu'il commente son questionnement en « pourquoi-là ? », le sens donné par l'enseignant à la notion d'« espace social » dans le contexte disciplinaire de la géographie se heurte à celui qu'il confère à l'adjectif « social » dans son rapport personnel au monde :

> *149 Jacques : eh bien, d'abord réfléchir par rapport à l'installation des choses dans un endroit, c'est un petit peu en relation avec le fait qu'on parle d'« espace social ». Les espaces sociaux à certains moments moi je les trouve très asociaux, quand on crée des conditions de vie dans la ville et qu'on s'aperçoit que les conditions de vie ne sont pas réunies pour bien y vivre, c'est asocial et on parle pourtant d'« espace social ».*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

Cette tension entre signification privée et signification disciplinaire, peut éclairer, en partie, la difficulté des enseignants de l'école primaire à penser la question sociale en histoire et en géographie (Chevalier, 2000). Concernant la configuration singulière de l'activité didactique de Jacques en géographie, on peut faire l'hypothèse que sa mobilisation subjective fait obstacle à la prise en compte de la dimension sociale dans son questionnement géographique et contribue à une forte valorisation de l'observation, nomination et description d'éléments naturels et matériels de l'espace.

L'activité didactique des enseignants est probablement marquée par d'autres tensions que notre corpus ne permet pas de saisir. Toutefois, les deux tensions que nous mettons au jour éclairent des constats que nous avons faits, au sujet de l'activité didactique réalisée dans le cadre des unités d'enseignement étudiées. Ils contribuent aussi à approcher l'action didactique des enseignants, non pas en terme d'écarts avec leurs représentations et leur discours, mais comme le fruit de difficiles négociations et de compromis pour « faire ce qu'il y a à faire ».

3. Discussion

Nos analyses de l'efficience et du sens de l'activité didactique des enseignants rejoignent l'idée développée dans l'approche historico-culturelle de l'activité que celle-ci est « un lieu de rencontre entre plusieurs histoires » (Amigues, 2003, p.9). Nous proposons, dans cette perspective, une relecture croisée des apports de nos analyses en mettant en évidence que l'activité didactique des enseignants est un espace de rencontre entre l'histoire individuelle et l'histoire collective des enseignants, et entre l'histoire du sujet et l'histoire de l'institution.

Dans l'activité didactique des enseignants, la rencontre entre histoire individuelle et histoire collective des enseignants est liée à la manière dont le « style personnel » de chacun retravaille le « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000). Notre approche de la mobilisation subjective des enseignants permet de porter un regard complémentaire sur la « stylisation » des outils gestuels fournis par le genre que nous avons soulignée précédemment (chapitre 12, section 2). En effet, les gestes professionnels singuliers et contextualisés que nous avons décrits s'élaborent en relation avec les mobiles subjectifs des enseignants et les motifs collectifs auxquels chacun adhère plus particulièrement. Par exemple, la dynamique de développement professionnel d'un enseignant peut le conduire à faire du « rappel », non seulement un moyen d'accompagner la mémorisation des savoirs par les élèves, mais aussi un moment de prise d'information pour soi-même au sujet de ce que les élèves ont appris. Le geste de « reformulation », sous-tendu par une préoccupation de correction grammaticale ou lexicale, relève sans doute de l'inscription dans le métier et de la valorisation des apprentissages transversaux de maîtrise de la langue. La variété des gestes professionnels d'institutionnalisation du savoir tient, en partie, à la mobilisation subjective de l'enseignant : l'inscription dans le métier induit une forme d'exposition du texte de « leçon », la recherche du maintien du plaisir dans le travail induit une forme composite et changeante qui accorde une place importante aux productions, orales ou écrites, des élèves.

L'activité didactique des enseignants est également traversée par des tensions, liées à la rencontre entre l'histoire du sujet-enseignant et celle de l'institution scolaire. En effet, la rencontre entre la logique subjective de l'enseignant et la logique institutionnelle induit une tension constitutive entre deux logiques, difficiles à articuler pour les enseignants :

- une logique centrée sur les élèves et leurs apprentissages, qui conduit à valoriser la parole des élèves, les démarches « actives », les situations d'apprentissage qui offrent aux élèves le temps d'apprendre ;
- une logique de la forme scolaire traditionnelle, qui impose des contenus de programmes, un savoir « déjà-là », le recours à la « définition », à « l'exercice » du manuel scolaire, au texte de « leçon » préconstruit, etc.

La première se manifeste dans la place accordée aux productions, orales et écrites, des élèves dans les unités d'enseignement que nous avons décrites. Elle renvoie aussi à la valorisation de la démarche de « projet », dans la prescription endogène, et à la préoccupation de varier des dispositifs pédagogiques. Elle se heurte toutefois aux contraintes du temps scolaire et à des contenus de programmes, qui s'imposent, et qui imposent de réaliser d'assez courtes unités d'enseignement. Alors même que les enseignants du premier degré valorisent le modèle constructiviste de l'apprentissage (Baillat & Espinoza, 2009), la logique de la forme scolaire « traditionnelle » (Vincent, 2008), toujours prégnante dans l'institution scolaire, induit, *in fine*, « l'exposition d'un savoir déjà-là » (Audigier, 1999a) sous la forme des définition du manuel scolaire (Claire), d'une texte de « leçon » préconstruit (Jacques et Véronique) ou d'un texte documentaire fourni aux élèves (Katia). Cette tension induit, dans les unités d'enseignement, la juxtaposition de temps centrés sur les productions langagières des élèves, porteuses d'une « géographie spontanée », et de temps centrés sur un texte du savoir, porteur d'une « géographie raisonnée ». Ces deux logiques contradictoires semblent contribuer à la difficile articulation par les enseignants de ces deux registres de savoir géographique dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Conclusion

L'analyse de l'efficience et du sens de l'activité didactique des enseignants en géographie que nous proposons permet de mieux comprendre les discours géographiques des enseignants de l'école primaire. Elle met également au jour des variations et des tensions de l'activité didactique de ces enseignants en géographie.

Un ensemble de ressources plurielles, fruit de l'histoire individuelle et collective, permet aux enseignants d'élaborer leur tâche didactique en géographie. Les savoirs géographiques, construits par les enseignants, sont principalement façonnés par leur expérience personnelle de l'espace et leur expérience de la géographie scolaire du premier et du second degré. Les

traces de la géographie universitaire, tenues dans les discours géographiques des enseignants en classe, sont en revanche plus importantes dans leurs discours en situation d'autoconfrontation. La prescription primaire sous-tend, plus ou moins selon les enseignants, l'élaboration des buts didactiques en géographie, tandis que les manières de faire apprendre la géographie relèvent largement de la prescription endogène et de savoirs didactiques, construits en relation avec l'expérience de l'enseignement du français et des sciences expérimentales.

Le sens de l'activité didactique des enseignants se construit, individuellement et collectivement, dans la réalité du travail au quotidien. Il renvoie, en géographie, à des motifs collectifs pluriels et en débat qui permettent de réinterroger la réalité des finalités disciplinaires de la géographie scolaire. En effet, la finalité de transmission d'un patrimoine culturel en géographie met en tension la transmission d'un outillage langagier transversal et celle d'un outillage disciplinaire destiné à préparer les élèves au collège. La finalité de formation intellectuelle des élèves en géographie oscille pour chaque enseignant entre compréhension de l'environnement proche et compréhension du monde, dans sa complexité et dans ses évolutions. Dans ce contexte, ce sont les mobiles subjectifs qui apparaissent comme les régulateurs du sens de l'activité didactique des enseignants. Leur prise en compte permet de mieux comprendre les configurations d'activité didactique singulières. Elle éclaire aussi certaines caractéristiques des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire, en particulier la prégnance de la géographie scolaire « traditionnelle », liée à la dynamique d'inscription dans le métier, et la place importante accordée au plaisir des élèves comme de l'enseignant, en géographie.

Nous considérons que le processus d'élaboration de l'efficience et du sens de l'activité didactique est dynamique et en développement potentiel. Le recours à l'autoconfrontation nous permet d'approcher cette dynamique développementale et de mettre au jour, dans le chapitre suivant, des appuis et des obstacles au développement de l'activité didactique des enseignants en géographie.

Chapitre 14 : Appuis et obstacles au développement de l'activité didactique en géographie

Nous considérons que l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie ne se réduit pas à leur activité réalisée, mais englobe le réel de l'activité didactique. Cet ensemble de possibilités non réalisées, qui ouvre ou ferme les possibilités de développement de cette activité, a encore été peu étudié pour ce qui concerne l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Notre approche du réel de l'activité didactique des enseignants en géographie privilégie trois questions qui structurent ce chapitre : quelles sont les difficultés auxquelles les enseignants polyvalents font plus particulièrement face dans cette discipline et quels empêchements de l'activité didactique révèlent-elles ? Que souhaiteraient-ils faire et faire apprendre aux élèves en géographie sans toujours y parvenir ? Quelle zone de développement potentiel de leur activité didactique en géographie s'ouvre en situation d'autoconfrontation ?

Mettre au jour cette composante de l'activité didactique réelle des enseignants requiert de s'intéresser aux « *traces des "ailleurs" et des "autre-chose" coexistants* » (Clot & Faïta, 2000, p.21) dans leurs discours, produits en classe ou en entretien. Nous considérons que ces traces manifestent des possibilités non réalisées, empêchées ou échafaudées, porteuses du développement potentiel de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants.

Notre analyse du réel de l'activité didactique des enseignants nous permet, dans ce chapitre de contribuer à la compréhension des difficultés auxquelles les enseignants polyvalents sont confrontés lorsqu'ils enseignent la géographie, de mettre au jour des transformations possibles de leurs discours géographiques (dans le contexte des unités d'enseignement étudiées) et la dynamique développementale qui se fait jour en situation d'autoconfrontation. Ces analyses nous conduisent à discuter de la difficulté des enseignants polyvalents à faire vivre une réflexion disciplinaire aux élèves de l'école primaire.

1. « La géographie, c'est difficile » : des empêchements de l'activité didactique

Nous avons souligné que la géographie est souvent perçue par les enseignants du premier degré comme une discipline agréable mais difficile (Charpentier, 2014). Dans notre corpus, le thème de la géographie « difficile » apparaît comme un objet de débat de soi avec soi-même et entre pairs majeur. L'analyse de ces débats permet de mieux comprendre les difficultés auxquelles les enseignants de l'école primaire font face lorsqu'ils enseignent la géographie.

1.1. Un manque de ressources individuelles et collectives

Dans le discours des enseignants en autoconfrontation, la géographie apparaît comme une discipline particulièrement difficile, du point de vue des enseignants. Elle est perçue comme une discipline structurée par des notions spécifiques, difficilement appréhendables à la fois par les élèves et par les enseignants, et comme une discipline pour laquelle chaque enseignant a le sentiment, plus ou moins explicite, de manquer de ressources individuelles et collectives.

1.1.1. Elèves et enseignants face aux savoirs géographiques : une difficulté partagée

A de nombreuses reprises, en autoconfrontation croisée surtout, les difficultés de la géographie pour les élèves identifiées par les enseignants sont directement associées à des difficultés de même nature pour les enseignants. Il y a là, pour les enseignants et pour les élèves, une difficulté partagée à définir les notions géographiques ou à se représenter des réalités géographiques peu familières.

Katia aborde la complexité de la géographie (pour les élèves) sous l'angle de la difficulté du lexique disciplinaire : « *parce que souvent, c'est difficile, par exemple hier on l'a vu, le lexique est pas abordable* » (EACS-K-8). Claire évoque quant à elle la difficulté qu'aurait « *une classe d'adultes* » si elle devait définir la répartition de la population (EACC-C&J-79). Cette entrée par le lexique géographique, que l'on retrouve dans le discours de Véronique (EACC-K&V-4), traduit le fait que le vocabulaire spécifique est un marqueur fort de la discipline pour les enseignants du premier degré, en relation avec les prescriptions exogène et endogène qui lui accordent une place importante (EACS-K-78). Elle traduit aussi l'approche lexicale que les enseignants polyvalents ont des concepts (Doussot, 2013), une approche qui

repose (pour eux-mêmes et avec les élèves) sur un travail de définition. Dans le discours de Katia, c'est d'ailleurs une approche par la définition décontextualisée qui sous-tend l'opposition entre une géographie qualifiée d'« abstraite » et une géographie (concrète) qui se vit sur le terrain comme dans le travail de la classe sur l'écoquartier :

> *102 Katia : parce que c'est trop abstrait je trouve comme discipline la géographie. C'est ce qui fait aussi que c'est très difficile, c'est pas … il y a plein d'autres disciplines abstraites mais là c'est tellement notionné, il y a tellement de définitions, tellement, il faut des images mentales, il faut … Et le vivre, je pense que c'est vraiment … Sur toute l'année, la meilleure leçon qui ait pu être faite et le plus gros apprentissage qu'il ait pu y avoir c'est sur celle-ci parce que, en fait, elle a été construite et vécue pendant une semaine*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Dans le discours de Jacques, l'opposition entre l' « abstrait » et de « concret » est très présente également, mais elle renvoie davantage à la difficulté (partagée par l'enseignant et les élèves) à construire une représentation de réalités éloignées, attachées à des notions géographiques (par exemple, l'urbanisation) : « *c'est sûr qu'ils ne vont pas se représenter la Ruhr, ils ne vont pas se représenter les grands espaces européens, les grandes villes… c'est très abstrait, mais nous est-ce qu'on se les représente vraiment ?* » (EACC-C&J-26). Au sujet de la difficulté des élèves à différencier le nombre d'habitants et la densité moyenne de population d'un pays, l'enseignant revient sur cette difficulté partagée : « *mais ce que je veux dire c'est que c'est quelque chose qui va être complexe pour nous et aussi pour les gamins toutes ces choses-là* » (EACC-C&J-278).

Le dialogue entre Katia et Véronique, au sujet des trois « secteurs d'activité » (EACC-K&V-153 à 163), met en évidence deux types de difficultés entremêlées lorsque l'enseignant travaille sur une notion disciplinaire :

- une difficulté de transmission d'un lexique disciplinaire : amener les élèves à différencier le sens courant et sens disciplinaire spécifique de mots (par exemple, les « services »), tout en prenant appui sur le registre de signification maîtrisé par les élèves,
- une difficulté de conceptualisation pour l'enseignant lui-même : associer sa connaissance quotidienne du monde à des notions disciplinaires (par exemple, à placer les « professions libérales » dans la classification en trois secteurs d'activités).

La difficulté pour les enseignants polyvalents à maîtriser les savoirs géographiques est à la fois individuelle et collective. Cela se traduit dans un échange au cours duquel Jacques fait parler la voix du métier lorsque Claire énonce un manque de connaissances personnelles :

108 Chercheur : c'est dur à expliquer, pour les élèves ? C'est difficile d'accès pour les élèves ou difficile à expliquer pour toi ?
109 Claire : pour moi, moi je manque de choses bon
110 Jacques : on en manque tous

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Ces différentes interventions manifestent une difficulté à la fois épistémique et didactique : ils ont un sentiment d'être démunis face à aux savoirs géographiques à enseigner et face aux difficultés de leurs élèves à s'approprier ces savoirs. Nous faisons l'hypothèse que cette difficulté est liée, en partie, à l'impossibilité de mettre en relation des notions géographiques à enseigner avec des savoirs issus de l'expérience personnelle du monde (des élèves, comme de l'enseignant). C'est sans doute une disjonction entre le registre des savoirs géographiques du quotidien et celui des savoirs géographiques scolaires qui induit, du point de vue des enseignants, le caractère « abstrait » des notions géographiques à enseigner. De plus, l'activité langagière des enseignants en autoconfrontation manifeste également un sentiment d'isolement face à la tâche didactique, ce qui interroge les ressources construites collectivement, dans les dimensions interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle de l'activité.

1.1.2. L'enseignant seul face à la tâche didactique en géographie

Dans les mises en débat qui s'opèrent en autoconfrontation simple et croisée, la géographie apparaît comme une discipline pour laquelle les enseignants sont plus en difficulté qu'en histoire. Dans le discours de Katia, le rapport différencié aux deux disciplines renvoie à une opposition entre une discipline perçue comme stable et rassurante (l'histoire) et une discipline perçue comme changeante et insécurisante (la géographie).

Dans un moment de débat de Katia avec elle-même (et adressé au chercheur), l'opposition entre les deux disciplines renvoie d'abord à l'isolement de l'enseignant dans le choix des supports didactiques en géographie, alors que ceux-ci sont davantage sélectionnés collectivement en histoire :

010 Katia : (...) parce qu'en histoire, je dirais que la discipline elle a été bien débroussaillée, bien préparée par des manuels, par ... on a des sources historiques donc on a plein, plein, de ressources et en géographie je trouve qu'on a pas ça, c'est pas suffisant ...
011 Chercheur : qu'est-ce que tu chercherais toi comme ressources ?

012 Katia : alors, des ressources, c'est … ce qui est difficile c'est d'avoir des ressources valables je dirais, par exemple, je pense en histoire où on a un texte historique, il est valable, il existe, il est valable pour tout le monde, pour tous les niveaux, pour toutes les classes ; en géographie, si on a une photo ça pourrait être remplacé par une autre … et c'est cette incertitude sur la nature et la source des documents qui … me perturbe en fait, c'est-à-dire que quand je vais faire un choix de photo, je ne sais pas toujours si c'est le bon choix (…)

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Ici, derrière « les manuels scolaires », c'est la dimension transpersonnelle de l'activité didactique qui se fait jour. Pour cette enseignante, les manuels d'histoire véhiculent des contenus et des supports didactiques sélectionnés et éprouvés collectivement depuis longtemps. Ils offrent à l'enseignante un cadre d'action collectivement construit dans l'histoire du métier. Peut-être la permanence des supports didactiques proposés par les manuels d'histoire permet-elle aussi à l'enseignante de s'inscrire dans sa propre histoire et de retrouver des documents (et des savoirs disciplinaires) qu'elle a connus en tant qu'élève. En revanche, l'enseignante se sent seule (et sans doute moins légitime), dans les choix qu'elle opère en géographie, parce que les manuels scolaires lui fournissent une image moins unifiée et moins construite du « comment faire pour enseigner la géographie ». Cette intervention de Katia invite à faire l'hypothèse que si les images et cartes font l'objet d'un usage quasi « rituel » en géographie (Philippot & Bouissou, 2007), c'est aussi sans doute parce que les enseignants de l'école primaire sont très isolés et peu outillés en matière de lecture de documents iconographiques et cartographiques, tant par les textes officiels que par les manuels scolaires.

De plus, un enchaînement à distance de Katia sur la complexité de la géographie met en évidence que c'est l'objet même de la géographie scolaire qui apparaît à Katia plus complexe que celui de l'histoire scolaire. L'enseignante perçoit les réalités passées étudiées en histoire comme stables, alors que les réalités étudiées en géographie sont dynamiques et induisent des évolutions importantes des concepts et des enjeux éducatifs de la discipline :

245 Katia : (…) C'est ça aussi le problème de la géographie c'est qu'elle évolue énormément (…) c'est pas comme l'histoire, même si c'est pas une discipline morte, mais on est pas dans la vie, alors que la géographie, la géopolitique, l'environnement, les questions de développement durable, c'est quand même quelque chose qui nous touche, qui évolue tous les jours et en plus c'est quand même la future génération, je vois par rapport à l'écologie, on martèle, on martèle, parce qu'on se dit que dans vingt ans ils vont marteler, ils vont marteler aussi leurs enfants et qu'on va créer ces nouvelles générations qui … qui respecteront leur environnement, qui construiront de manière intelligente (…)

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

La difficulté pour l'enseignant polyvalent à faire face à une réalité géographique et à des enjeux éducatifs en évolution permanente peut induire une recherche de modèles explicatifs

stables, tels que celui que mobilise Jacques lorsqu'il évoque les logiques de répartition de la population :

> *024 Jacques : mais aussi, l'installation de la population au niveau européen, si tu regardes quelque part l'installation au niveau local, l'installation au niveau de la France ça fonctionne pareil, au niveau mondial ça fonctionne pareil*
> *025 Claire : oui, mais, même au niveau de la France c'est trop dur, enfin, c'est difficile pour eux*
> *026 Jacques : oui mais, si le gamin tu lui dis que quand c'est plat c'est beaucoup plus facile que quand c'est montagneux, que c'est escarpé, bon déjà on s'installe où il y a de l'eau, où c'est plat, où c'est facile de se déplacer, déjà, à mon avis, installer déjà un petit peu déjà ça (...)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

1.1.3. Une difficulté accrue lorsqu'il s'agit d'étudier le « local »

Le sentiment de manquer de ressources individuelles et collectives est partagé par Claire. Il est pour elle particulièrement vif lorsqu'il s'agit de faire étudier aux élèves l'espace local. Dans le cadre de son travail sur la répartition de la population, la prescription endogène du travail sur le « local » se heurte au manque de ressources didactiques construites collectivement, alors que le manuel scolaire lui fournit les ressources qu'elle juge suffisantes pour les échelles nationale et européenne. Si Claire évoque d'abord un manque de supports didactiques pour étudier la répartition de la population dans le département des élèves (EACS-C-205), un enchaînement à distance en autoconfrontation croisée met au jour qu'elle manque aussi de savoirs géographiques qui lui permettent de construire une lecture des réalités locales :

> *107 Claire : (...), je me suis posé la question de la répartition de la population, je me suis dit « bon je vais prendre des photos de paysages haut-marnais », enfin je veux dire c'est ... et puis il y a des choses difficiles à expliquer, quand on monte au-dessus de M. [nom du village de l'école de Claire] et qu'on regarde la vallée, si on se demande pourquoi les gens se sont mis là, je veux dire… c'est très très dur à expliquer, je veux dire, partir sur une observation de paysage était difficile sur du local*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Cette double difficulté a conduit l'enseignante à renoncer à travailler le phénomène étudié à l'échelle locale et départementale, alors même que la règle de métier qui valorise le fait d'ancrer l'enseignement de la géographie dans le « local » est très présente dans son discours en autoconfrontation croisée.

Katia, en revanche, fait le choix d'affronter la construction d'un travail sur un aéroport local, plutôt que d'utiliser un dossier de manuel scolaire, par exemple. Ce choix est lié au

mobile subjectif de l'enseignante : le plaisir renouvelé dans le travail tient en grande partie pour elle au fait de créer de nouvelles unités d'enseignement. Cependant, s'engager seule dans une telle création génère un sentiment d'insécurité : « (…) *sur Vatry, moi ça me faisait peur aussi, parce que moi je ne connaissais pas non plus, je tâtonne, c'était la première année que je le faisais, voilà* » (EACS-K-26).

Notre corpus nous conduit aussi à interroger la dimension interpersonnelle de l'activité didactique concernant l'étude des réalités locales. En effet, les discours de Katia et de Véronique n'offrent aucune trace d'un travail collectif en équipe locale ou en formation professionnelle sur les réalités géographiques à l'échelle locale ou départementale. L'absence de ressources collectivement construites ne permet donc pas de pallier le manque de ressources impersonnelles, lié au fait que les textes officiels de 2008 et 2012 fixent des objets d'étude généraux et des notions à enseigner, sans préciser ni les questions géographiques à travailler, ni les moyens didactiques à mobiliser. Les enseignants de l'école primaire sont donc particulièrement isolés pour faire étudier l'échelle locale, pourtant doublement valorisée par les prescriptions endogène et exogène. On peut faire l'hypothèse également que le manque de ressources collectivement construites ne leur permet pas non plus de passer de l'ici à l'ailleurs (Roumégous, 2002), lorsqu'ils font étudier à leurs élèves le milieu local.

1.2. Peut-on faire de la « vraie » géographie à l'école primaire ?

Au-delà des questions relatives aux unités d'enseignement observées en autoconfrontation, les discours des enseignants en entretien manifestent leur interrogation sur la possibilité de faire acquérir aux jeunes élèves des savoirs référables à la géographie scientifique. Cette interrogation renvoie au développement possible ou impossible du sens de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie.

C'est Katia qui exprime une voix collective à ce sujet : « *C'est-à-dire que, voilà, est-ce qu'on fait de la vraie géographie ou est-ce qu'on le fait pas ?* » (EACS-K-78). Au cours de l'autoconfrontation simple, cette enseignante opère un enchaînement à distance qui met au jour deux conflits distincts et entremêlés qui font obstacle au développement du sens de l'activité didactique des enseignants : un conflit entre deux représentations contradictoires de la géographie et un conflit entre son savoir géographique et sa prise en compte des élèves. Ce double conflit permet d'appréhender sous un angle nouveau la difficulté des enseignants de

l'école primaire à mettre en place des situations qui permettent aux élèves de « comprendre » en géographie (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008).

1.2.1. Un conflit entre représentations contradictoires de la géographie

En autoconfrontation simple, l'activité langagière de Katia met au jour un vif conflit entre deux représentations contradictoires de la géographie. L'enseignante cherche à rompre avec une géographie scolaire traditionnelle, nomenclaturale, qui pour elle est synonyme d'ennui. Pour cela elle se tourne vers une géographie renouvelée qu'elle associe à des notions probablement issues de sa formation professionnelle initiale, une géographie universitaire qui est aussi pour elle plus stimulante intellectuellement :

> *042 Katia : (...) c'est aussi, je cherche la motivation des élèves parce qu'encore une fois c'est une discipline qui n'est pas motivante en soi, je trouve que c'est tellement complexe, enfin, j'ai pas l'impression de faire de la géographie, je fais de la géopolitique, je fais de l'aménagement du territoire, mais je ne fais pas de la géographie au sens où je l'entendais autrefois avec ... les fleuves ... pour moi c'était ça la géographie*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Cependant, les concepts scientifiques qui sous-tendent, en partie, les programmes scolaires contemporains lui paraissent inaccessibles aux jeunes élèves de l'école primaire. Cela induit pour elle une difficulté à gérer la tâche qu'elle s'auto-prescrit :

> *046 Katia : (...) je veux découvrir une région, je regarde une carte et puis voilà, pour moi c'est facile, je veux situer ce pays, je regarde une carte, c'est facile ; par contre de savoir comment les hommes aménagent leur territoire, avec quel souci, voilà, géopolitique, environnemental, et ça ... je trouve que ce n'est pas du niveau de primaire en même temps, mais les programmes exigent ce regard-là et je trouve ça super difficile, on a l'impression qu'ils passent le capes de géographie à la fin de l'année ; mais du coup c'est difficile pour nous parce qu'on ne maîtrise pas la discipline, il faut le dire (...)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

L'enseignante est ainsi confrontée à une double difficulté pour transformer ses savoirs géographiques propres en savoirs géographiques enseignables :

- une difficulté épistémique : mobiliser des concepts géographiques qu'elle s'est en partie appropriés en formation universitaire mais qu'elle considère ne pas maîtriser (probablement du fait qu'elle jauge ses connaissances géographiques en comparaison de celles d'un enseignant d'histoire-géographie du second degré) ;

- une difficulté didactique : rendre accessibles aux jeunes élèves de l'école primaire des approches géographiques renouvelées, d'autant que l'enseignante est peu outillée par des ressources collectives pour faire face à cette tâche.

Face à ces difficultés, l'enseignante opère un double compromis par rapport à de son ambition de faire de la « vraie » géographie. D'une part, il s'agit pour elle, en géographie plus qu'en histoire, d' « *être humble* » dans la détermination d'objectifs d'apprentissage adaptés aux capacités des jeunes élèves (EACS-K-22 et 127) :

> *022 Katia : (...) les objectifs, c'est ça aussi, j'essaie de les mettre un petit peu moins élevés, alors que sur l'histoire on est ... et on en discute souvent avec les collègues, on vise trop haut en histoire, on veut des dates, on veut des événements, on veut ... et en fait on s'aperçoit quand on fait une évaluation qu'il en reste rien, parce qu'on est pas assez sélectif sur ce qu'on veut et pas assez humble, je dirais, sur ce qu'on attend. Donc sur le déroulement de la séquence, je dirais que si je suis humble par rapport à mes exigences je suis satisfaite*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Il semble y avoir là une recherche d'efficacité objective qui prend le pas sur l'efficacité subjective de l'enseignante. Cette réduction de ses ambitions disciplinaires conduit l'enseignante, particulièrement en géographie, à une approche lexicale des notions : « Donc j'ai choisi des termes qui étaient simples à comprendre et à retenir pour eux, des mots-clefs en fait » (EACS-K-127). D'autre part, la difficulté de maîtrise (épistémique et didactique) des savoirs géographiques conduit l'enseignante à accorder une place importante au rapport affectif des élèves à la géographie, discipline qu'elle qualifie de « complexe », voire d' « ingrate », en référence à l'image de la géographie scolaire dans son milieu professionnel :

> *46 Katia : (...) voilà, c'est super complexe pour moi, et puis alors pour les élèves, voilà ; donc pour moi ce qui est important c'est de rendre un peu motivant l'affaire... même si c'est super intéressant et quand j'écoute mes élèves, ils adorent la géographie ... mais j'espère aussi avoir changé leur regard sur ce qu'est la géographie (...)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Notons que l'enseignante associe la « motivation » en géographie (celle des élèves et la sienne) non seulement au plaisir associé à des dispositifs pédagogiques actifs, mais aussi à un questionnement qui renvoie pour elle a une posture scientifique :

> *229 Katia : (...) je trouve que c'est un peu ingrat, c'est une discipline tellement complexe, on n'est pas formé pour, on l'entend en salle des maîtres, personne ne veut le faire, géographie c'est un peu comme géométrie, c'est les bêtes noires de l'enseignement, mais pourquoi, parce qu'on ne sait rien, c'est très complexe mais du coup on n'aide pas non plus les enfants à avoir l'esprit de découverte, à être curieux, à avoir une attitude de géographe... ça c'est des choses qui ne sont pas dans les programmes et qui seraient essentielles pour aimer la géographie*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Le discours de Katia met au jour un conflit qui semble partagé par Jacques et Claire de manière plus implicite. En effet, les écarts entre leur activité didactique réalisée et les savoirs géographiques plus étayés qu'ils mobilisent en situation d'autoconfrontation, manifestent ce conflit entre deux géographies possibles. Dans les unités d'enseignement de ces deux enseignants, la géographie scolaire traditionnelle (centrée sur les opérations d'observation, nomination, localisation et qualification) peut être interprétée comme le fruit de la victoire de certaines possibilités sur d'autres qui ont été écartées (Clot, 2008). Ces autres possibilités relèveraient d'un travail sur des notions et des questions géographiques plus complexes (et mettraient en jeu d'autres niveaux d'opérations de connaissance géographique). On peut faire l'hypothèse, à partir des discours de Claire et Jacques en entretien, que ces possibilités empêchées seraient de faire comprendre aux élèves les logiques d'occupation de l'espace proche, ou bien, de leur permettre de construire une représentation d'espaces urbanisés qui leur sont peu familiers.

Cette coexistence conflictuelle de deux géographies dans l'activité didactique des enseignants permet, en particulier, de comprendre les contrastes, au sein des unités d'enseignement étudiées, entre des moments où seules la nomination et la localisation sont suscitées et des moments de qualification, de classement, de formulation d'hypothèses et d'identification de facteurs géographiques, davantage sous-tendus par un outillage géographique issu du second degré.

Il nous semble que la résolution de ce conflit entre deux représentations contradictoires de la géographie repose sur la mobilisation subjective des enseignants. La dynamique d'inscription dans le métier induit une valorisation des contenus de la géographie scolaire traditionnelle (les reliefs, les climats, les apprentissages lexicaux, etc.). Elle provoque une certaine mise à l'écart des savoirs géographiques, acquis dans l'enseignement secondaire ou supérieur, et une « victoire », sur d'autres possibilités, de la géographie scolaire nomenclaturale, fondée sur la lecture d'images et de cartes. La dynamique de développement professionnel induit une interprétation des textes officiels à l'aide de notions acquises dans l'expérience de la géographie d'enseignement secondaire et supérieur (par exemple, la notion de densité de population ou celle d'activités économiques). Elle conduit à un « travail » de ces notions pour les rendre accessibles aux jeunes élèves.

La mise au jour de ce conflit entre deux représentations contradictoires de la géographie (géographie scolaire traditionnelle / géographie scientifique) nous conduit à faire l'hypothèse que si une géographie plus élaborée est écartée par les enseignants du premier degré, c'est

sans doute, à la fois, parce qu'elle leur paraît inaccessible pour de jeunes élèves et qu'elle met les enseignants eux-mêmes en difficulté pour transformer leurs savoirs géographiques en savoirs enseignables à ces élèves.

1.2.2. Un conflit entre savoir géographique et prise en compte des élèves

Au-delà de la difficile maîtrise des savoirs disciplinaires par les enseignants polyvalents, un conflit entre leur savoir géographique et leur prise en compte des capacités des élèves est source d'empêchements de leur activité didactique en géographie.

Le cas de Claire met en évidence que ce conflit est particulièrement vif lorsque l'enseignant a construit des savoirs disciplinaires dans son expérience de la géographie du lycée et de l'enseignement supérieur. En effet, l'enseignante a acquis des savoirs géographiques et historiques dans son cursus de sciences économiques et sociales (EACS-C-207). Elle les mobilise par exemple dans l'analyse qu'elle fait du développement d'une petite ville proche de la commune de l'école :

> *111 Claire : bon j'ai des connaissances sur le secteur mais, je veux dire, il faut remonter à très, très, loin pour expliquer l'implantation de Nogent, je veux dire, après c'est pareil, c'est des élèves jeunes en CE2, si on explique qu'on est déjà sur une place forte des romains, qu'on a découvert que c'était une zone riche en minerais de fer, etc., enfin, c'est une explication industrielle, ça veut dire que ça traverse plein d'époques différentes et c'est complexe, si je veux expliquer ça, j'ai six mois de travail pour expliquer l'implantation de Nogent*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Claire)

Pourtant, Claire a renoncé dans l'unité d'enseignement observée à aborder les facteurs historiques et socio-économiques dont elle a connaissance parce qu'elle juge cela « compliqué » et « trop abstrait » pour les élèves (EACS-C-207 et 209). Cela l'a conduite à en rester dans son unité d'enseignement à de l'observation de cartes (EACS-C-213). Comme Katia, Claire considère que ses savoirs géographiques acquis en formation secondaire et universitaire sont inaccessibles à ses élèves (EACC-C&J-23) et que la réflexion sur les facteurs d'explication est trop difficile pour les jeunes élèves de CE2 et CM1 (EACC-C&J-25). De même, lorsqu'il est témoin critique de l'activité didactique de Claire, Jacques évoque à plusieurs reprises « la complexité » que l'enseignant doit prendre en compte en géographie. Il mobilise alors des savoirs géographiques scolaires ou universitaires : « *l'exode rural* » (EACC-C&J-34), les « *zones densément peuplées* » ou non (EACC-C&J-251). Or il perçoit ces savoirs comme trop éloignés des représentations des élèves : « *Bon si on l'a appris, on*

sait que sur le bord des mers, sur les côtes c'est plat, que la population va s'y installer c'est vrai, mais les gamins ils n'ont pas ça en tête c'est évident » (EACC-C&J-44).

Pour ces enseignants, le conflit entre leurs savoirs géographiques et la connaissance qu'ils ont des capacités de leurs élèves est lié à l'expérience de la difficulté des élèves à s'approprier des savoirs géographiques prescrits par les programmes. Katia, par exemple, a été confrontée dans l'unité d'enseignement observée à l'identification par les élèves des activités commerciales et touristiques en jeu dans un aéroport. Elle évoque en entretien la difficulté des élèves à s'approprier la catégorisation en trois secteurs d'activités prescrite par les textes officiels de 2008 et 2012 :

> *78 Katia : (...) Et alors, c'est pareil « Produire en France », les activités économiques, les « activités économiques », rien que ça, ça veut tout et rien dire et, on le voit bien hier et encore ils l'ont sorti le transport des marchandises, oui … mais si on commence à parler de secteurs, là ça y est c'est pff … ils sont partis, mais c'est normal, parce que c'est de la conceptualisation qui est très complexe je trouve, trop complexe, mais les programmes sont là et … faut les faire et c'est ça aussi, l'adapter dans le langage, je crois que le langage c'est un vrai obstacle en géographie et en histoire aussi ! (…)*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Katia)

Le conflit est également lié à la prescription endogène qui enjoint les enseignants à partir du vécu des élèves pour aborder les réalités géographiques. Pour Claire (qui exerce en milieu rural), cette règle de métier fait obstacle au développement d'une réflexion en classes sur les facteurs d'urbanisation du territoire, parce qu'elle sait que ses élèves ont peu d'occasion de fréquenter l'espace urbain :

> *213 Claire : (...) Parce que bon là, quand on leur parle des grandes villes, à part les magasins, pff. Je veux dire, s'ils vont dans une grande ville, ils y vont pour un événement, ils n'y vont pas pour… Ils n'y vont que pour faire des courses. Ils ne vont pas à un événement culturel, à un événement sportif ou je ne sais quoi. On voit, dans le vécu qu'ils ont des grandes villes, c'est ça. Donc sans rattacher à un vécu … Et puis le fait de ne pas avoir de grande ville dans le département, je trouvais ça très, très abstrait et pas du tout ancré dans le réel. Donc, voilà, je préférais rester sur l'observation*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Claire)

La difficulté des enseignants à transformer leurs savoirs géographiques acquis en savoirs géographiques accessibles aux élèves est également liée à l'absence de ressources fournies par les prescriptions exogène et endogène à ce sujet. Lorsque Claire fait face à la tâche discrétionnaire qui lui incombe, elle est en difficulté pour cerner (seule) quelle compréhension des réalités géographiques peut être accessible aux jeunes élèves de l'école primaire : « *ma difficulté c'est tous ces phénomènes complexes-là. Jusqu'où on simplifie pour enseigner, pour être accessible, c'est une limite que je trouve difficile à trouver* » (EACC-C&J-33). Cette difficulté permet de mieux comprendre pourquoi, lors de l'unité d'enseignement observée,

Claire accorde peu de temps à la seule consigne du manuel scolaire qui vise la réflexion des élèves sur des facteurs d'explication à l'échelle européenne et pourquoi les seuls facteurs d'explication mobilisés sont d'ordre naturel, alors qu'elle manifeste par ailleurs en autoconfrontation croisée l'appropriation d'un questionnement géographique sur les facteurs humains (EACC-C&J-23, 31 et 107).

1.3. La difficulté à « faire quelque chose » des productions langagières des élèves

Nous observons dans notre corpus de nombreuses traces de la difficulté à interpréter, transformer et prendre en compte les productions langagières individuelles des élèves dans le cours des interactions. Cette difficulté à « faire quelque chose » des productions langagières des élèves est plus ou moins consciente et plus ou moins explicite en entretien. Véronique l'exprime à la fin de l'entretien d'autoconfrontation simple :

> *327 Véronique : (...) il y a des moments où je me sentais comme coincée, face à des remarques d'enfants, des interventions, des remarques liées à leur travail*
> *328 Chercheur : coincée de quelle manière ?*
> *329 Véronique : coincée où là je me disais comment je vais m'en sortir, comment je vais pouvoir, notamment avec cette fameuse question des agriculteurs qui nous rendent service, c'est vrai qu'il y a des moments où je me sentais vraiment coincée, je ne savais pas comment j'allais me dépatouiller de ce problème-là et comment je pouvais amener les enfants à penser autrement ou à …*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

La difficulté, énoncée ici, renvoie à une tension qui caractérise la dimension didactique du discours géographique de l'enseignante : tension entre la prise en compte des représentations cognitives des élèves (par exemple : « rendre service » au sens commun du terme) et la logique de transmission d'un savoir (par exemple : la distinction des activités de production et de service).

Nos analyses des épisodes porteurs du discours géographique des enseignants nous conduisent à mettre en évidence un ensemble de manifestations de leur difficulté à « faire quelque chose » des productions langagières des élèves au sujet des réalités géographiques. Nous avons déjà évoqué le fait que des hypothèses d'élèves peuvent être validées oralement sans être retenues dans les synthèses (orales ou écrites) formulées par l'enseignant. Nous observons également diverses manières d'éluder des propositions d'élèves relevant de la formulation d'hypothèses ou de la description spontanée. Dans le cours des interactions, l'enseignant use parfois d'interjections (« *ouais* », « *hum* ») de remarques ou de questions

(« *eh bien…* », « *tu crois que…* »), qui invalident les propositions des élèves par le ton dubitatif ou étonné de l'enseignant, plus que par une argumentation de sa part. Au cours d'un échange au sujet de la répartition de la population dans les îles volcaniques d'outre-mer, Claire élude ainsi une série de propositions d'élèves :

> *Enseignante : où est-ce que c'est le plus facile de faire une maison ?*
> *Elève : ben au sommet !*
> *Enseignante : [dessine un rectangle au sommet et fait une mimique dubitative]*
> *Elève : ben elle risque de s'écrouler !*
> *Enseignante : ben oui*
> *Elève : faut la mettre au-dessus*
> *Elève : mais si il est XX*
> *Enseignante : au-dessus ! [montre le sommet puis dessine un rectangle sur la côte]*
> *Elève : mais elles vont s'écrouler !*
> *Enseignante : non, là elle tient bien ma maison*
> *Elève : moi maîtresse j'aurais creusé un trou là [montre la face avant de la montagne]*
> *Enseignante : dans la montagne ? Eh bien dis donc tu n'es pas pressé de l'avoir ta maison*
> *Elève : oui, oui, on peut la mettre là*
> *Enseignante : non, c'est plus facile de s'installer sur la côte parce que c'est aussi un endroit où… si je construis une maison tout là-haut*
> *Elève : si y a un volcan !*
> *Enseignante : et que c'est un volcan, déjà ça ne va pas, et même si c'est une montagne, que ça n'est pas un volcan, il y a le problème…*
> *Elève : du risque des pierres qui tombent*
> *Elève : de la neige !*
> *Enseignante : oh, si je suis tout en haut …*
> *Elève : de la neige !*
> *Enseignante : [geste dubitatif] Théo ?*
>
> (Extrait de l'UE de Claire : unité 3.2.2. – épisode 5)

Cet extrait met également en évidence que, dans le cours des interactions langagières, l'enseignant de l'école primaire fait souvent face à l'imaginaire enfantin et au rapport personnel des jeunes élèves à l'espace. Nous constatons dans notre corpus que les énoncés les plus construits des élèves manifestent souvent des inquiétudes enfantines au sujet des réalités géographiques. Ces inquiétudes enfantines concernent notre réflexion didactique qui prend en compte la géographicité des individus. En effet, Eric Dardel souligne en ces termes le lien affectif qui unit l'homme et la Terre : « *La géographie ne désigne pas une conception indifférente ou détachée ; elle concerne ce qui m'importe ou m'intéresse au plus haut degré : mon inquiétude, mon souci, mon bien, mes projets, mes attaches* » (Dardel, 1952/1990, p.46).

Or, leur prise en compte dans le discours géographique de l'enseignant est très contrastée. Elles sont fréquemment éludées par des mimiques ou des réponses dubitatives qui traduisent la difficulté à les transformer, dans le cours du discours géographique de l'enseignant qui se construit en interaction avec les élèves. Seule Véronique les prend systématiquement en

compte dans les échanges en cherchant à rassurer les élèves, par rapport à leurs questions sur les risques d'accidents dans la ZIP du Havre, par exemple.

Le thème de la difficulté de la géographie met en évidence combien les enseignants polyvalents peuvent être démunis face aux notions à enseigner. Ils sont en difficulté, à la fois, dans leur rapport épistémique au savoir, et dans leur rapport didactique à un savoir qui n'est pas seulement travaillé pour lui-même (et pour soi-même), mais aussi pour être communiqué aux élèves. On retrouve là non seulement « *l'isolement épistémique du professeur des écoles* » (Sensevy, 2010, para.77), mais aussi un isolement didactique, lié au manque de ressources collectivement construites qui permettent de savoir « quoi faire » (principalement dans le choix de supports didactiques) et « quoi enseigner » (alors que les objets et les enjeux de la géographie scolaire évoluent constamment).

Cependant, malgré les difficultés auxquelles ils font face, plus particulièrement en géographie, les enseignants de notre étude se confrontent à la complexité de notions géographiques, ils sont créatifs dans la construction ou la mise en œuvre d'unités d'enseignement de géographie, ils embrassent des objets d'étude nouveaux pour eux, ils s'engagent dans le dialogue avec leurs élèves au sujet de phénomènes géographiques. En cela, ils font preuve d'une « efficacité malgré tout » (Clot, 1995). De plus, le dispositif d'autoconfrontation met en évidence un développement potentiel de leur activité didactique.

2. Des appuis au développement des discours géographiques des enseignants

Cette sous-partie est fondée sur l'analyse des buts et moyens didactiques potentiels, dans le contexte spécifique des unités d'enseignement étudiées. Ces autres possibles participent du réel de l'activité didactique des enseignants en géographie et fondent le développement potentiel de l'efficience de l'activité enseignante et des discours géographiques des enseignants.

2.1. D'autres espaces et d'autres questions géographiques

L'analyse des possibilités non réalisées et des possibilités nouvelles qui affleurent en autoconfrontation permet de dessiner les contours des buts géographiques potentiels des enseignants du premier degré. Ces buts didactiques spécifiques à la connaissance des réalités géographiques renvoient à un questionnement géographique (plus ou moins explicite) et à des opérations de connaissance géographiques qui pourraient être suscitées par les enseignants de l'école primaire.

2.1.1. L'« ici » au cœur des autres possibilités

En relation avec la prescription endogène, l' « ici », l'espace proche et connu des élèves, est au cœur des possibilités contrariées et des possibilités nouvelles de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie, telles qu'elles se manifestent dans notre corpus. En effet, en situation d'autoconfrontation, la prise en compte du « vécu » des élèves joue un rôle important dans l'ouverture d'un développement potentiel de l'efficience de l'activité didactique. Cet élément majeur de la prescription endogène s'avère être une ressource du développement des discours géographiques des enseignants.

Dans un moment de débat de soi avec soi-même, Katia met en question les contraintes scolaires (programmes et emploi du temps) qui ne permettent pas aux enseignants de se donner le temps et la liberté « *d'aller sur le terrain* » et, en particulier, d'observer le quartier de l'école et d'identifier des facteurs historiques de son arrangement (EACS-K-227 à 235). Dans le discours de l'enseignante, la « sortie » dans le quartier est associée à sa représentation du travail du « *géographe* » : elle permet d'« *être curieux* » à l'égard du réel en allant « *au contact du terrain* ». Probablement cette activité contrariée est-elle liée à la fois à l'expérience de l'efficience de la visite guidée du quartier Vauban de Fribourg et au mobile subjectif de cette enseignante. Son discours à ce sujet, en autoconfrontation simple, dessine une opposition entre une géographie vivante, du vécu et du contact direct avec la réalité, et une géographie traditionnelle qui se vit dans la classe, imposée par la forme scolaire.

Dans le cadre d'un enchaînement sur soi à distance, Claire développe une activité empêchée : l'étude de la répartition locale de la population (EACC-C&J-107 à 113). Elle l'aborde d'abord comme une activité complexe pour laquelle elle manque de connaissances, mais elle mobilise ensuite un ensemble de connaissances dans une lecture de l'implantation et

du développement d'une petite ville proche. De manière générale, l'activité langagière de l'enseignante en autoconfrontation croisée manifeste une possibilité de développement de buts géographiques relevant de l'identification de facteurs multiples. Ces buts potentiels contrastent avec les seuls facteurs physiques présents dans le discours géographique de l'enseignante dans l'unité d'enseignement observée. Cependant, les contraintes du temps scolaire ne lui permettent pas de développer une lecture géographique de l'espace local, surtout avec de jeunes élèves qui ne disposent pas des connaissances historiques nécessaires à la compréhension de la répartition de la population dans l'espace proche de l'école (EACC-C&J-111).

L'autoconfrontation simple favorise un mouvement de prise de distance de Véronique à l'égard du programme de 2008 qui mentionne, comme seul objet d'étude des activités secondaires, « une zone industrialo-portuaire » (EACS-V-157 à 183). Le mouvement par rapport à l'activité réalisée prend la forme d'une nouvelle autoprescription sous-tendue par la règle de métier du « local » en géographie : « *je pense que ça doit venir en complément d'une étude d'un paysage industriel à l'échelle locale, par exemple* » (EACS-V-161). Cela conduit l'enseignante à la formulation d'un but géographique potentiel précis fondé sur une opération possible de comparaison entre l'objet d'étude prescrit (une zone industrialo-portuaire) et un objet d'étude local (une zone industrielle de la ville des élèves). Une telle comparaison permettrait de faire comprendre que les logiques d'implantation des zones industrielles à proximité de voies de communications rapides sont identiques : « *voir justement quelle est l'implantation des industries au sein d'une ville et pas seulement au sein d'un port, voir que les industries sont plutôt en périphérie de la ville, pas très loin des autoroutes également* » (EACS-V-161). Notons que l'activité langagière de l'enseignante sur le thème du « local » ouvre aussi la possibilité d'opérations de comparaison-différenciation qui prennent appui sur la connaissance que les élèves ont de leur espace de vie : « *je vois bien, ils ont tout à fait conscience des différentes ... des différences de paysage entre un quartier résidentiel dans lequel il n'y aura que des pavillons, un quartier dans lequel il aura plus d'immeubles et puis un quartier où il n'y aura quasiment que des hangars* » (EACS-V-177).

La didactique de la géographie pour l'école primaire a cherché à rompre avec la prédominance du milieu local en en faisant un point de départ devant permettre de passer à l'ailleurs (Roumégous, 2002). Cependant, l' « ici » occupe encore aujourd'hui encore une place importante dans l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie. Il joue même un rôle majeur dans l'ouverture d'une zone de développement potentiel de cette

activité. Probablement est-ce lié à la prescription exogène du fait de la place importante de l'étude de l'espace « local » dans les programmes de l'école primaire, du CP au CE2 (MEN, 2008 et 2012), ainsi qu'à la prescription endogène qui se manifeste dans la règle de métier qui valorise la prise en compte du « vécu » des élèves.

L'activité langagière de Véronique met également en évidence que la prise en compte de l'espace connu des élèves pourrait donner lieu à une première identification de logiques spatiales, dans une comparaison entre l' « ici » et l' « ailleurs ».

2.1.2. La comparaison possible avec l'« ailleurs »

C'est principalement dans l'activité langagière de Véronique qu'émergent des buts didactiques potentiels, liés à des espaces éloignés de l'espace de vie des élèves et organisés autour d'opérations de connaissance géographique de haut niveau. Rappelons que, dans l'unité d'enseignement réalisée, le discours géographique de l'enseignante est le seul de notre corpus qui intègre une première réflexion sur les interdépendances et les relations topologiques entre espaces. Lorsqu'elle observe son activité dans le temps d'institutionnalisation des savoirs sur les activités humaines, Véronique formule une possibilité nouvelle qui prend davantage en compte la question de la distance et des relations entre espace concernés par la production d'un bien industriel que son discours géographique réalisé :

> *213 Véronique : (...) Et à réentendre cette séance, je me dis que ce serait bien de partir d'un cas concret, donc c'est ce que j'ai fait à l'oral, mais pourquoi pas, mais ce serait l'objet d'une séance voire de plusieurs, apporter un paquet de gâteau, regarder d'où vient ce gâteau, dans quelle usine il a été fabriqué, localiser cette usine, en voir les ingrédients, se rendre compte qu'il y a des ingrédients qui ne peuvent pas pousser ou être récoltés en France, donc il aura fallu les importer … peut-être partir d'un cas plus concret*
> *214 Chercheur : oui, en quoi ce serait intéressant de développer un cas plus concret de manière plus détaillée ? Pour les élèves ça apporterait quoi ?*
> *215 Véronique : ça leur permettrait de se rendre compte que tout ce qu'ils peuvent acheter ça a parcouru de nombreux kilomètres, que souvent ce qu'ils achètent a fait trois fois le tour de la terre avant de venir ici, j'exagère peut-être un peu mais …*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

Dans l'activité langagière de trois des enseignants, l'opération de connaissance géographique qui apparaît le plus souvent comme porteuse d'autres possibilités en géographie est la comparaison d'espaces. Véronique l'énonce sous la forme d'une autoprescription qui consiste à aller de l'étude de cas prescrite par le programme scolaire de 2008 (par exemple,

« une zone industrialo-portuaire ») à un « transfert » à d'autres espaces dans une perspective d'identification des similitudes et différences :

> *088 Véronique : (...) de toute façon en géographie il faut toujours se poser dans un lieu donné, on fait toujours des études de cas, que ce soit sur le terrain ou dans des manuels à travers des images, on choisit toujours un lieu donné et on l'étudie. Après ce qu'il faut c'est, à mon sens, dégager toutes les caractéristiques de ces paysages-là et, là où c'est intéressant, c'est de pouvoir faire des transferts après dans d'autres lieux géographiques similaires et justement de voir après les similitudes ou les différences*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

Dans l'unité d'enseignement réalisée, c'est lors de l'évaluation finale que l'enseignante a proposé un réinvestissement des savoirs acquis à partir de documents sur la ZIP de Dunkerque (EACS-V-96). En autoconfrontation simple cette logique de « transfert » sous-tend la comparaison possible avec une zone industrielle locale (EACS-V-161). Toutefois, dans les deux cas la comparaison géographique repose sur une identification des similitudes.

Le même principe d'identification des similitudes et différences sous-tend l'activité langagière de Claire et Jacques en autoconfrontation croisée :

> *643 Claire : mais tu es quand même souvent sur la logique de comparer, quand tu donnes les photos*
> *644 Jacques : oui, <u>oui, oui</u>*
> *645 Claire : <u>enfin</u>, c'est comparer… Et après, tu peux demander de comparer des choses qui sont pareilles, trouver des points communs, ou de comparer <u>ce qui est différent</u>*
> *646 Jacques : <u>les différences</u>*
> *647 Chercheur : et c'est quelque chose d'intéressant, ça, au cycle 3, en géographie, de comparer*
> *648 Claire : oui, parce qu'on retrouve toutes ces choses, enfin, une notion qui va traverser plusieurs paysages, expliquer, de la même façon <u>ou pas</u>*
> *649 Jacques : <u>hm</u>*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Toutefois, l'exemple de comparaison évoqué par Jacques en début d'entretien repose sur l'identification de similitudes aux différentes échelles territoriales de la géographie scolaire : « *l'installation de la population au niveau européen, si tu regardes quelque part l'installation au niveau local, l'installation au niveau de la France ça fonctionne pareil, au niveau mondial ça fonctionne pareil* » (EACC-C&J-24). Cette approche de la comparaison comme observation des similitudes, très proche de celle qui sous-tend l'unité d'enseignement réalisée, interroge la possibilité de développer des opérations de différenciation, de classement voire de hiérarchisation.

Nous avons souligné précédemment que les opérations de comparaison et différenciation sont peu présentes dans les discours géographiques des enseignants réalisés (chapitre 10). En revanche, elles occupent une place importante dans les buts didactiques potentiels de plusieurs

enseignants et pourraient constituer un point d'appui au développement d'opérations de connaissance géographiques ne relevant pas uniquement de la « description-nomination-localisation » (Audigier, 1999b). Nous faisons l'hypothèse de la possible comparaison entre l'ici et l'ailleurs peut être liée à la place de la comparaison entre de proche et le lointain dans la prescription primaire de découverte du monde au cycle 2 et dans la prescription endogène, elle-même liée à une valorisation des comparaisons à différents niveaux d'enseignement. Elle manifeste peut-être aussi la place de l'analogie dans la construction du savoir géographique du sujet-enseignant.

Toutefois, les comparaisons envisagées par les enseignants, en situation d'autoconfrontation, se heurtent souvent à l'absence de supports didactiques nécessaires à ce type d'opération de connaissance géographique. Ce constat conduit à interroger les autres moyens de médiation didactique possibles, du point de vue des enseignants.

2.2. D'autres moyens de médiation didactique en géographie

Nous avons identifié dans notre corpus les « ressources manquantes », du point de vue du sujet-enseignant, et les moyens didactiques potentiels qui se font jour en autoconfrontation. Ces analyses permettent d'identifier des moyens de médiation didactique qui pourraient contribuer au développement des discours géographiques des enseignants de l'école primaire.

2.2.1. Les images dans l'activité didactique empêchée en géographie

Le discours de Claire et de Jacques en autoconfrontation simple met au jour la place importante qu'occupent les images manquantes dans leur activité didactique empêchée en géographie.

En relation avec l'importance accordée par les prescriptions exogènes et endogène au travail sur le « local », Claire mentionne en autoconfrontation simple des représentations iconiques spécifiques au département des élèves qui pourraient être mobilisées dans l'étude de la répartition de la population :

> *205 Claire : (...) Je veux dire, voilà, j'ai choisi de me centrer vraiment sur ce qu'y avait dans le manuel, parce que je voyais pas déjà, qu'est-ce qu'on pouvait mobiliser d'autre. Je veux dire, bon, à part, oui des vues aériennes de la Haute-Marne donc que j'aurais pu apporter, mais que j'ai pas, que j'ai pas trouvées ; une carte de densité de la Haute-Marne, ça aurait*

pu être intéressant, mais que j'ai pas trouvée ; donc le problème des ressources documentaires. Après voilà.

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Claire)

Notons ici que Claire mentionne des documents spécifiques de la géographie scolaire (« vue aérienne » et « carte de densité ») dont la connaissance est probablement liée à son expérience de la géographie du second degré et de la géographie d'enseignement supérieur. Cette possibilité nouvelle est sous-tendue par son approche fortement disciplinaire des motifs collectifs de l'activité didactique en géographie (chapitre 13). Cependant, la difficulté de Claire à trouver ce type de documents géographiques, propices à un travail sur l'échelle locale, induit en partie le fait que le manuel scolaire ait constitué la seule ressource documentaire de son activité didactique réalisée et que la réflexion des élèves sur la densité de population de leur département ait été très réduite en fin d'unité d'enseignement.

Au cours de l'autoconfrontation simple de Jacques, le manque de moyen de projection collective d'images apparaît au cours d'un enchaînement direct que l'enseignant opère alors qu'il est observateur de son activité didactique réalisée (EACS-J-91). Au-delà de l'activité empêchée (montrer aux élèves une photographie des gorges de l'Ardèche au moment où l'enseignant en parle), l'activité langagière de l'enseignant met au jour un problème de médiation didactique dont il prend conscience : comment transmettre par le langage verbal sa représentation mentale d'un paysage :

093 Jacques : ben toi, tu situes, tu as une représentation de l'espace ardéchois par rapport à une carte, tu leur dis ça parce que, je leur donne ma représentation là ; mais quelque part quand tu vois après en feedback, tu te dis, bon, qu'est-ce que tu veux qu'ils… à part le gamin qui y est déjà allé lui dans sa tête toc il va avoir, mais le gamin qui n'y est jamais allé. Ce qui serait intéressant c'est de voir le schéma, la photographie sur laquelle tu as les gorges de l'Ardèche

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

La suite de l'échange met en évidence que pour cet enseignant l'image en géographie est un substitut du réel. Ce statut conféré à l'image est étroitement lié, d'une part, au fait que l'observation constitue pour lui une opération de connaissance géographique fondamentale et, d'autre part, à un geste professionnel qui lui est propre : la transmission aux élèves du répertoire d'images mentales de paysages qu'il a construit dans son expérience personnelle du monde et dans son expérience de la géographie scolaire.

Les photographies et les cartes occupent une place importante dans les possibilités contrariées de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie. Cette

place est sans doute liée au fait que les images constituent l'un des marqueurs disciplinaires de la géographie scolaire. Toutefois, notre corpus met au jour que le développement potentiel des discours géographiques des enseignants polyvalents se construit également dans les rapports qu'ils instaurent avec d'autres disciplines.

2.2.2. D'autres possibles situés au croisement entre domaines disciplinaires

Nous avons mis en évidence précédemment que, dans notre corpus, certaines ressources cognitives mobilisées par les enseignants pour enseigner la géographie sont construites au carrefour de différents domaines disciplinaires (chapitre 13, section 1.2.2). L'activité langagière des enseignants en autoconfrontation met au jour que le développement potentiel de l'efficience de leur activité didactique en géographie se situe également dans les relations que les enseignants établissent entre la géographie, l'histoire et le domaine du français.

Un mouvement de pensée sur les documents « authentiques »

Le rôle des relations que les enseignants instaurent entre différentes disciplines dans le développement potentiel de leurs discours géographiques apparaît plus particulièrement au cours d'une controverse professionnelle entre Katia et Véronique sur la place de documents qualifiés d'« authentiques » dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie (EACC-K&V-471 à 537).

L'objet de débat est introduit lorsque Véronique qualifie le texte documentaire utilisé par Katia sur l'écoquartier d'écrit « *authentique, social* » (EACC-K&V-474). Elle ancre ainsi l'analyse de l'intérêt de ce support didactique dans la distinction établie en didactique du français entre « écrits scolaires » et « écrits sociaux » et dans la place accordée aux écrits « authentiques » dans la doxa professionnelle liée à l'apprentissage de l'écrit (Lapparat & Margolinas, 2008). Le document « social » est alors entendu par Véronique comme un document qui n'est pas produit pour la classe (une production sociale), par opposition aux documents produits pour la classe, disponibles dans les manuels scolaires, par exemple.

La controverse met au jour une nette différenciation du statut des documents « authentiques » en histoire et en géographie. Ils apparaissent comme caractéristiques de la

démarche d'enseignement de l'histoire, mais sont moins aisément associés à l'enseignement de la géographie :

> *504 Chercheur : et qu'est-ce qui t'amène à le faire plus facilement en histoire qu'en géo ? Parce que tu en as l'idée ?*
> *505 Véronique : ben, c'est plus, pff. C'est, c'est plus lié à la discipline elle-même, en fait ; l'histoire c'est, faire de l'histoire sans parler des traces du passé et de leur montrer des traces authentiques… Enfin, je trouve que c'est propre à la discipline de se confronter à des traces authentiques, que ce soit des traces écrites ou des traces orales intéressantes, bien sûr. Alors qu'en géographie, c'est plus difficile*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Sans doute y a-t-il dans cette intervention un effet des programmes de 2002 qui qualifiaient l'histoire de « *connaissance par traces* » (MEN, 2002a, p.78). La controverse conduit toutefois les deux enseignantes à identifier un ensemble de productions sociales utilisables en géographie.

- Les textes qui énoncent « des normes » (par exemple, les « lois littorales » citées par Katia) et la « carte IGN » (citée par Véronique comme exemple de « document authentique ») sont probablement des documents que les enseignantes ont fréquentés dans leur expérience de la géographie secondaire (citée par Katia au sujet des lois littorales) ou au cours de leur formation professionnelle initiale.
- Les images qui permettent de donner à voir aux élèves des réalités géographiques (les vidéos issues d'internet utilisées par Véronique dans son travail sur la ZIP de Havre) ou des exemples de représentations de l'espace (les plans d'architectes utilisés pour travailler le plan au cycle 2) sont davantage issues de l'expérience professionnelle de Véronique qui les évoque.

En fin d'entretien, un enchaînement à distance de Véronique sur le thème du « document authentique » met au jour le mouvement dialogique induit pour elle par la controverse professionnelle, un mouvement qui s'opère également de l'enseignement de l'histoire vers l'enseignement de la géographie :

> *913 Chercheur : Alors, je vous propose pour vraiment conclure de dire ce que vous pensez de ce temps d'échange entre collègues autour d'exemples de moments d'enseignement de la géographie ? Qu'est-ce que tu as envie de dire Véronique ?*
> *914 Véronique : moi, je vais dire que j'essaierai d'utiliser un peu plus d'écrits authentiques [rire] en géographie. Je me rends compte que je n'en utilise peut-être pas suffisamment, hm, par rapport à l'histoire*
> *915 Katia : mais c'est… mouais. Mais en même temps, c'est pas préconisé, c'est pas…*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

En revanche, la réponse de Katia met en évidence que la prescription officielle peut faire obstacle à ce développement potentiel, lorsqu'elle ne propose ni légitimation de la démarche, ni mention précise de sources sociales à utiliser en géographie (ce qui est le cas des programmes de 2008 qui ne mentionnent que l'utilisation de « cartes »).

Nous avons montré que les discours géographiques des enseignants dessinent une géographie sans opérateurs géographiques déterminés (chapitre 12, section 1.1.1). On peut faire l'hypothèse que les enseignants de l'école primaire seraient mieux outillés si la prescription primaire accordait plus de place à des productions sociales qui permettent d'aborder le rôle et les points de vue d'acteurs spatiaux (textes de décideurs, images promotionnelles, témoignages, articles de presse, etc.). L'utilisation que Katia fait d'une brochure du Conseil général de la Marne sur Vatry dans son unité d'enseignement va en partie dans ce sens. Cependant, l'enseignante ne s'autorise pas à développer une approche critique du document et l'utilise davantage comme texte informatif que comme un discours d'un acteur politique et spatial.

Cette controverse met au jour que le développement potentiel de l'efficience de l'activité didactique des enseignants polyvalents peut se situer dans le croisement entre domaines disciplinaires. C'est ce que confirment, en situation d'autoconfrontation croisée, deux mises en mouvement de l'activité didactique des enseignants plus particulièrement liées à la mise en relation du domaine du français et de la géographie.

Une prise en compte possible de la question du « point de vue » en géographie

Outre le développement de la réflexion sur les productions sociales mobilisables dans l'enseignement de la géographie, l'autoconfrontation croisée de Katia et Véronique donne lieu à un autre mouvement de pensée de l'histoire vers la géographie autour de la notion de « point de vue ». En effet, nous observons un enchaînement de Katia sur le thème des « documents » en histoire et en géographie qui ouvre une possibilité de développement de la question du « point de vue » en géographie. L'analyse critique des documents, caractéristique de l'histoire, est de prime abord perçue par l'enseignante comme peu nécessaire en géographie « *(…) on ne va pas rester trois heures sur une carte, c'est-à-dire que la véracité des documents est moins… questionnée en géographie qu'en histoire* » (EACC-K&V-564). Cependant, un mouvement s'opère et ouvre pour l'enseignante une possibilité de développer

en géographie une approche critique du point de vue en géographie, plus particulièrement dans l'approche du paysage :

> *566 Katia : (...) mais il ne va pas y avoir tout ce travail… quoique avec les paysages on peut se poser la question du point de vue ; mais il va moins y avoir de critique, j'ai envie de dire, de l'origine du document, etc. Mais, quoique, par exemple sur le paysage, on peut… peut-être pas sur celle-ci [référence à une image du manuel], mais quand on a des points de vue particuliers… sur des phénomènes de densité, par exemple, des choses comme ça où on peut se dire « mais, enfin, comment elle a été prise la photo ? », « par qui ? », « dans quel journal c'est paru ? ». Voilà, on pourrait…*
> *567 Véronique : hum*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Notons que ce mouvement de pensée s'opère dans le cadre d'un échange au cours duquel Véronique intervient sous forme d'interjections répétées (« hm », « hm, oui », etc.) qui manifestent sa relation avec le discours de l'autre. Comme le souligne François (1996) : « *Même si cette relation est plus claire pour le sujet dont la pensée se dit, ça ne signifie pas que le mouvement de subjectivation n'est pas là pour celui dont la pensée se joue dans son corps ou dans son regard* » (*ibid.*, p.209).

La question de l'apprentissage du « point de vue » fait l'objet d'un enchaînement à distance qui confirme la relation que Katia établit avec l'histoire :

> *861 Katia : (...) C'est-à-dire qu'une information, elle est souvent, un peu lacunaire, elle va nous obliger à aller en chercher une autre et puis d'aller croiser avec un autre document, parce que bon, on est pas très, très sûr et, en fin de compte, c'est comme ça que se construit n'importe quel apprentissage. J'ai envie de dire, un document se suffit pas à lui tout seul*
> *862 Chercheur : il y a besoin de l'ouvrir*
> *863 Katia : enfin, de l'ouvrir, de le confronter, de le mettre en relation. Je pense que c'est comme ça que… Qu'on arrive à toucher la vérité, quelle que soit la discipline. Ça se voit beaucoup en histoire, par exemple, où un document n'est pas suffisant, on a besoin de le comprendre au regard d'autres qui proposeront une autre vision… ou quelque chose de plus précis… ou une recontextualisation…*
> *864 Véronique : c'est l'apprentissage du point de vue*
> *865 Katia : oui, c'est ça*
> *866 Véronique : qu'on retrouve aussi en littérature*
> *867 Katia : totalement*
> *868 Véronique : et là, le but c'était… ils devaient chercher ?*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

Dans cet échange, Véronique instaure quant à elle une relation possible avec le travail sur le point de vue en littérature, même si cette relation n'est pas développée du fait que Véronique questionne le but pragmatique de l'activité scolaire observée.

Le développement possible d'une prise en compte en géographie de la question du point de vue est étroitement lié aux ressources cognitives construites par les deux enseignantes dans leur expérience de l'enseignement d'autres disciplines (l'histoire ou la littérature). Il s'agit

pour Katia de la représentation qu'elle a construite d'une « *espèce de méthodologie d'analyse du document qu'on met souvent en place en histoire (…) c'est-à-dire qu'on va en déterminer l'auteur, la date, la nature* » (EACC-K&V-560). Dans le cas de Véronique, le lien établi avec la littérature rejoint l'appui qu'elle prend sur les ressources qu'elle a construites dans l'enseignement du français et que nous avons décrites précédemment (le « tri de textes », le « rappel de récit »). On peut supposer qu'il y a également dans l'émergence de ces possibilités nouvelles des traces du programme de géographie de 2002 qui mettait en exergue dans son introduction l'approche interdisciplinaire des « lectures de paysages » en évoquant la relation à établir entre géographie, arts visuels, littérature et histoire (MEN, 2002, p.80).

Une possibilité échafaudée : une « production d'écrit » à caractère prospectif

Dans le discours de Jacques en autoconfrontation simple, une possibilité nouvelle émerge également en relation avec le domaine d'apprentissage du français et plus particulièrement de la production d'écrit. En autoconfrontation simple, lorsqu'il est observateur de son propre discours géographique, l'enseignant initie un échange sur l'importance de la prise en conscience par les élèves des évolutions des paysages. Il transforme alors l'épisode de réflexion de sa classe sur le devenir possible du paysage du lac de la Liez en une autre situation d'apprentissage possible :

> *160 Jacques : (…) Le paysage il va s'organiser et évoluer différemment…*
> *161 Chercheur : oui, d'ailleurs, à la fin de la séance, tu as terminé autour de cette idée-là que peut-être le lac de la Liez dans cinquante ans sera très différent et que les paysages évoluent.*
> *162 Jacques : oui, on pourrait faire un texte d'expression écrite en imaginant qu'il fait très chaud… on ne l'a pas fait mais ça pourrait, ça serait intéressant*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

La production d'écrit évoquée pourrait être porteuse d'une réflexion géographique de type prospectif. Cette possibilité de « mise en intrigue » de l'espace est étroitement liée à la ressource cognitive construit par l'enseignant à partir de ce qu'il appelle « la logique du récit » (chapitre 13, section 1.2.2). Cette possibilité émergente est également associée à la place importante qu'occupe le développement des compétences de maîtrise de la langue des élèves dans la mobilisation subjective de cet enseignant. L'échange met aussi au jour que la place importante que Jacques confère à la compréhension des transformations des paysages dans le temps est liée à son expérience personnelle de l'espace terrestre :

> *163 Chercheur : et c'est important ça en géographie que les élèves aient conscience de ces évolutions ?*

164 Jacques : il faut en avoir conscience, parce que quand tu n'es pas allé à Dijon depuis vingt ans et que tu y retournes aujourd'hui, ça va te faire bizarre. C'est vrai que c'est fondamental quelque part.

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques)

Les rapports dialogiques qui s'instaurent pour les enseignants dans la situation d'autoconfrontation ouvrent une zone de développement potentiel de leur activité didactique. Nos analyses mettent en évidence des éléments de la zone de développement de chaque enseignant, souvent liés à la prescription endogène ou communs aux deux enseignants qui dialoguent en autoconfrontation croisée. Cela nous conduit à avancer l'hypothèse que des transformations de l'activité didactique des enseignants du premier degré peuvent s'élaborer à partir de deux points d'appui :

- dans l'ancrage de l'activité didactique dans le genre professionnel, et plus particulièrement dans les règles de métier qu'il impose (partir du local, utiliser des images, peut être aussi, comparer l'ici et l'ailleurs) ;
- dans les mises en relation que les enseignants polyvalents opèrent entre domaines disciplinaires (par exemple, au sujet des notions de documents « authentiques », de « point de vue » ou de « production d'écrit »).

Au-delà des autres possibilités attachées aux unités d'enseignement étudiées, l'activité langagière des enseignants, en autoconfrontation simple et croisée, permet aussi d'interroger de manière plus générale le développement potentiel de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie et sa relation à la construction des « usages de soi » dans le travail (Schwartz, 1987).

3. La dynamique liée à la construction des « usages de soi »

Nous avons porté une attention particulière aux mouvements qui s'opèrent (ou non) dans l'activité langagière déployée par le sujet en situation d'autoconfrontation. L'analyse de chaque cas permet de mettre au jour une dynamique singulière, propice à interroger le développement potentiel du sens de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire de manière plus générale. Les mouvements possibles (ou impossibles) observés sont étroitement liés à la construction des « usages de soi » (Schwartz, 1987) qui ouvre (ou ferme)

une « zone de développement potentiel » (Clot, 1995) du sens de l'activité didactique des enseignants.

3.1. Claire : l'ouverture du dialogue avec le savoir universitaire et le métier

L'importance des mouvements, par rapport à soi et par rapport à autrui, qui s'opèrent dans l'activité langagière de Claire manifeste de transformations possibles de son activité didactique réalisée.

L'autoconfrontation simple induit un mouvement critique de Claire par rapport à son utilisation du manuel de la classe : « *j'ai essayé de me détacher du manuel, mais sans succès finalement* » (EACS-C-199). Seule face à la tâche, l'enseignante n'avait pas identifié d'autres possibles lors de son travail de préparation de l'unité d'enseignement, mais la situation d'autoconfrontation et l'activité adressée au chercheur favorisent l'émergence de possibilités nouvelles : l'utilisation de photographies aériennes ou de cartes du département des élèves (EACS-C-205). En autoconfrontation croisée, suite à une intervention de Jacques au sujet des consignes des manuels scolaires, « *pas toujours bien formulées* » (EACC-C&J-211), Claire manifeste une prise de distance à l'égard des consignes du manuel de la classe : « *mais peut-être que la question n'était pas judicieuse* » (EACC-C&J-273).

En autoconfrontation croisée, le dialogue interne et externe qui s'instaure pour Claire ouvre un développement potentiel du sens et de l'efficience de son activité didactique, en particulier dans le cadre de deux controverses professionnelles. Nous avons souligné précédemment que la controverse professionnelle qui s'instaure avec Jacques sur les rapports entre géographie et maîtrise de la langue (EACC-C&J-64 à 88) conduit Claire à affirmer un motif collectif de formation intellectuelle des élèves dans une approche fortement disciplinaire (chapitre 13, section 2.1.2). Ce motif collectif et la dynamique de développement professionnel de Claire sont en rapport avec l'émergence en autoconfrontation croisée de buts didactiques potentiels qui se manifestent sous forme de questions géographiques fondamentales :

> *328 Claire : oui, oui, oui, enfin, la géographie c'est la géographie physique, « comment est la terre sur les différents endroits du globe ? », mais c'est surtout l'homme dans cet espace, euh, et, l'homme dans l'espace c'est « où je suis ? » et « pourquoi j'y suis ? » et donc, c'est ce qu'on disait, toutes les raisons qui peuvent faire le « pourquoi j'y suis ? » qui sont complexes, etc., essayer de… commencer d'expliquer tout ça, oui, c'est le travail du… de la géographie*
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Ces questions géographiques contrastent avec l'unité d'enseignement réalisée, dans laquelle le rapport personnel des individus à l'espace n'est pas questionné et dans laquelle la formulation d'hypothèses explicatives est très réduite. Elles manifestent l'ouverture d'une zone de développement du sens de l'activité didactique de l'enseignante.

Dans le cadre d'une controverse professionnelle sur la neutralité de l'enseignant en sciences sociales, c'est une zone de développement potentiel de l'efficience de l'activité didactique de Claire qui s'ouvre autour de l'utilisation possible du débat en géographie. Cette possibilité nouvelle émerge dans le dialogue avec Jacques qui affirme un positionnement idéologique critique. L'enseignante l'ancre aussi dans l'expérience qu'elle a des capacités de ses élèves de CE2 et CM1 à débattre de questions d'actualité et dans sa propre réflexion géographique critique :

> *356 Claire : (...) et quand on est dans le débat géographique on est complètement là-dedans, je veux dire, quand on regarde une vallée et puis les trains quoi passent, « est-ce qu'il faut construire des routes ? », « est-ce qu'il faut favoriser le ferroutage ? », c'est des questions que même des élèves jeunes peuvent se poser, ils ont pas toutes les réponses… et est-ce qu'un adulte a toutes les réponses ?*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Le discours de Claire sur son activité didactique met en évidence les effets pour cette enseignante du dispositif d'autoconfrontation simple et croisée. Le dialogue que l'enseignante instaure alors avec elle-même, avec les destinataires présents et avec le métier, ouvre un ensemble de transformations possibles sous-tendues par sa dynamique de développement professionnel.

3.2. Véronique : la dynamique du dialogue avec les élèves et la prescription primaire

Le cas de Véronique est caractérisé par une importance des mouvements de l'activité langagière, à la fois, dans le cours de l'activité didactique réalisée et en situation d'autoconfrontation simple et croisée. Les transformations effectives et potentielles de son activité didactique en géographie sont étroitement liées à la manière dont elle dialogue à la fois avec les élèves et avec les prescriptions exogènes. Ce dialogue est porteur de mouvement par rapport à soi (de transformations de sa propre activité didactique) et de mouvement par rapport au pair (de propositions de transformation de l'activité de l'autre).

Nous avons mis en évidence les transformations qui s'opèrent dans le discours géographique de Véronique concernant la manière de nommer les différentes catégories

d'activités humaines à différents moment de l'unité d'enseignement (chapitre 11, section 2.2.1). Ces reformulations sont probablement liées à une transformation du rapport dialogique qui sous-tend le discours géographique de l'enseignante. Les énoncés de l'enseignante sont d'abord situés au plus près de ceux des élèves, par exemple : « les hommes cultivent », « les gens qui nous rendent service ». Ensuite, dans les temps davantage liés à l'institutionnalisation du savoir, l'enseignante utilise des formulations référables aux textes officiels de 2008 et 2012, par exemple, l'expression « les zones touristiques », sans doute liée à la prescription d'étude d'« une zone de tourisme » (MEN, 2008, p.25), qui devient « les espaces touristiques », sans doute en relation avec l'objectif général d'étude de « quatre type d'espace d'activités » (*ibid.*, p.25). Véronique dit à ce sujet : « *j'ai repris les intitulés des programmes* » (EACS-V-200).

Cependant, le dialogue de l'enseignante avec la prescription exogène est complexe et ne se réduit pas à une simple et stricte référence aux textes officiels. Le discours géographique de l'enseignante comme son discours en entretien mettent au jour un débat interne à ce sujet : faut-il réduire le secteur primaire à l'étude prescrite des espaces agricoles ou y intégrer d'autres activités de production de matières premières ? Peut-on réduire le secteur secondaire à l'étude d'une zone industrialo-portuaire ? Peut-on aborder avec les élèves les activités tertiaires comme des activités « de service » ? Ce débat est lié, d'une part, à un conflit de ressources qui caractérise l'activité didactique de Véronique. Celui-ci oppose la catégorisation des activités humaines utilisée par le programme scolaire en vigueur (une zone industrialo-portuaire, un espace agricole, une zone touristique) et celle qu'elle a construite dans son expérience de la géographie scolaire du secondaire et peut être de formation initiale (secteurs primaire, secondaire et tertiaire). D'autre part, ce débat est sous-tendu par la prise en compte des difficultés des élèves constatées par l'enseignante :

- la difficulté d'appropriation d'un sens spécifique du mot service : « *les enfants me disaient : mais, maîtresse, l'agriculteur il nous rend service, il trait les vaches à notre place* » (EACC-K&V-156),
- la difficulté liée à la confusion instaurée dans le discours géographique de l'enseignante entre secteur primaire et activités agricoles : « *après coup, je me rends compte que ma difficulté a été de raccrocher en fait les mineurs, enfin des professions qui dans la tête des élèves ne font pas du tout partie du secteur agricole* » (EACS-V-200).

L'activité de Véronique en autoconfrontation simple conduit à une résolution de ce conflit de ressources et à un mode de catégorisation qui lui paraît plus accessible à ses élèves :

> *157 Véronique : j'introduirais plutôt les termes « primaire », « secondaire », « tertiaire », je les trouvais bien ces termes-là. Parce que ça évite les confusions… « primaire », je récolte… enfin ça suit vraiment… si on prend l'image d'un produit, « primaire », je récolte, « secondaire », je vais transformer ces produits naturels et puis « tertiaire », je vais le vendre… Je pense que ça poserait moins problème.*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Véronique)

En situation d'autoconfrontation, le discours de cette enseignante associe systématiquement la question des contenus géographiques et le problème de leur appropriation par les élèves, à travers le constat des difficultés qu'ils rencontrent et à travers la réflexion sur les moyens de leur faire construire des représentations des réalités géographiques. En cela, Véronique manifeste un rapport didactique au savoir dans lequel elle ne travaille pas seulement le savoir géographique pour lui-même mais en relation avec les problèmes de transmission et d'appropriation qu'il pose.

La dynamique de développement professionnel de Véronique induit aussi des mouvements par rapport à l'autre en autoconfrontation croisée. Cela se traduit plus particulièrement au cours d'une controverse professionnelle sur la « mise en commun » qui fait suite à un travail en petits groupes d'élèves (EACC-K&V-194 à 291). Katia énonce sous forme assertive l'impossibilité de transformer les productions de ses élèves en une production collective : « *on ne peut jamais vraiment mettre en commun et construire visuellement* » (EACC-K&V-204). En relation avec son expérience du tri (de textes, de phrases et d'images), Véronique imagine, pour la situation mise en place par Katia sur l'écoquartier, la possibilité de découper et de trier toutes les propositions d'équipements formulées par les groupes d'élèves sous forme schématique (annexe D3-a) :

> *253 Véronique : Alors, il faudrait que je lise vraiment toutes les bulles, mais… Bon je reviens à une activité de classement, mais pourquoi pas découper toutes les bulles et distribuer des petites bulles à tout le monde et voir si on peut pas mettre des… Voir s'il y a pas des bulles qui peuvent être… rapprochées*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Katia et Véronique)

L'enseignante ouvre ainsi une transformation possible du temps de « mise en commun » des productions des groupes d'élèves de la classe de Katia. Elle propose d'en faire un travail collectif de classement et de construction d'une catégorisation des équipements caractéristiques d'un écoquartier. La suite de la controverse permet de mieux comprendre la dynamique de développement de l'activité didactique de Katia.

3.3. Katia : l'obstacle d'un rapport au savoir plus épistémique que didactique

Lorsque Véronique formule cette possibilité nouvelle, dans un premier temps, Katia se saisit de la proposition. Elle envisage une sélection préalable et une mise en forme de certaines propositions des groupes d'élèves. Cependant, dans la suite de l'échange, Katia ferme cette autre possibilité : un tel travail de tri ne lui semblait pas utile parce qu'elle considère que les élèves avaient réussi à énoncer au moins « *trois critères* », trois types d'équipements caractéristiques d'un écoquartier (EACC-K&V-275).

Le croisement de ce que l'enseignante dit de la réussite des élèves en entretien et des échanges réalisés en classe, à partir des productions écrites des groupes d'élèves, permet d'interroger la possibilité de transformation des buts didactiques de Katia. En effet, au cours de l'unité d'enseignement, les échanges oraux n'ont pas donné lieu à une catégorisation des types d'équipements, caractéristiques d'un écoquartier, identifiés par les groupes d'élèves (épisodes 1 et 3 de l'UE de Katia). En revanche, l'enseignante semble avoir fait (pour elle-même) une lecture, et sans doute une catégorisation, des propositions des élèves à travers les « critères » qu'elle a à l'esprit et qui sont énoncés dans le texte documentaire sur l'écoquartier qu'elle fait lire aux élèves (annexe D3-b).

L'enseignante a probablement opéré pour elle-même une catégorisation qui ne s'est pas transformée en catégorisation opérée pour et avec les élèves. En cela, en classe comme en entretien d'autoconfrontation, Katia manifeste un rapport au savoir plus épistémique que didactique. Nous faisons l'hypothèse que cela tient à « l'usage de soi » que construit cette enseignante. Pour elle, le maintien du plaisir dans le travail repose, en particulier, sur le plaisir intellectuel qu'elle trouve dans le fait d'investir de nouveaux objets géographiques (comme l'écoquartier ou l'aéroport de Vatry) et d'investir des notions géographiques issues de son cursus secondaire et d'enseignement supérieur (comme les notions d'aménagement du territoire ou d'environnement). Ce plaisir intellectuel est d'ailleurs renforcé lorsque certains élèves vont au-delà de ses attentes initiales et manifestent eux-mêmes un investissement intellectuel de l'objet d'étude, comme nous l'avons souligné précédemment (chapitre 13, section 2.2.2).

Le double mouvement qui conduit Katia à saisir, puis à écarter, la proposition de Véronique est un évènement discursif (Saujat, 2010) qui nous conduit à faire l'hypothèse que la non transformation de l'activité mise en œuvre est liée au fait que Katia a un rapport épistémique au savoir qui prend le pas sur son rapport didactique au savoir. Toutefois, il faut

aussi souligner que cela est aussi probablement lié au changement d'activité qu'elle a connu entre l'unité d'enseignement mise en œuvre et l'entretien d'autoconfrontation. Sa nouvelle activité de conseillère pédagogique, qui a « perdu pieds » par rapport à l'activité d'enseignement en classe, selon ses propres termes (EACC-K&V-950), fait sans doute elle-même obstacle à l'élaboration de buts didactiques potentiels.

3.4. Jacques : l'obstacle de l'incertitude concernant les apprentissages en devenir

L'activité langagière de Jacques en autoconfrontation croisée manifeste à diverses reprises les doutes de l'enseignant à l'égard des apprentissages en devenir que son action tend à rendre possible. Cela se manifeste, plus particulièrement, en autoconfrontation croisée, lorsque l'enseignant énonce en « on » un doute personnel, inscrit dans une interrogation collective : « *On ose espérer qu'il va en rester quelque chose de tout ça* » (EACC-C&J-342).

Les doutes de cet enseignant sont liés, à la fois, à son expérience des difficultés d'apprentissage de certains élèves et aux valeurs qui sous-tendent son inscription dans le métier et qui le rendent sensible aux difficultés sociales de certaines familles d'élèves :

> *130 Jacques : et puis selon les années, tu vas avoir des gamins pour qui ça va être facile, je vois là j'avais des gamins assez moteurs qui fonctionnent bien et puis il y a des années où tu as des gamins qui fonctionnent moins bien, c'est plus difficile, tu n'obtiens pas les mêmes choses selon les années et selon… les gamins qui sont dans des soucis familiaux, pour lesquels en ce moment il n'y a pas beaucoup de chauffage à la maison, tu sais la géographie ils n'en ont pas grand-chose à faire et puis c'est logique, je comprends*
>
> (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

L'incertitude de Jacques au sujet des apprentissages (en devenir) des élèves se manifestent plus particulièrement au cours d'une controverse professionnelle sur les conditions de réussite des élèves (EACC-C&J-498 à 547). La controverse met au jour que pour Jacques l'incertitude constitutive du travail enseignant concerne non seulement l'apprentissage en devenir, mais aussi l'avenir personnel et social des élèves. L'échec scolaire de certains élèves peut alors générer un sentiment d'échec de l'enseignant. Il conduit aussi l'enseignant à opérer un compromis en faveur de l'épanouissement de l'enfant dans l'espace et le temps de l'école, à défaut de pouvoir favoriser la réussite de tous les élèves :

> *500 Jacques : (…) nous on se trouve confronté à cette difficulté, oui, faire réussir tous les gamins, on essaie mais on est en échec et on reste en échec. Par contre pour ces gamins qui sont en échec au niveau scolaire, si quelque part, on arrive à leur créer des espaces de bien être, des espaces dans lesquels ils ont le sentiment de s'investir et de se trouver bien, je dis*

« on a bien fait », tu vois. Voilà jusqu'où j'arrive à aller, mais des fois ça ne peut pas aller plus loin pour ces gamins-là

(Extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec Claire et Jacques)

Ce doute est caractéristique de l'activité enseignante, qui a davantage pour objet de rendre possible « le futur » (des apprentissages, et des élèves mêmes) que de remplir un programme d'action défini d'avance et tourné vers les résultats immédiats (Tardif & Lessard, 1999). Cette incertitude est également liée pour Jacques à la prise en compte de l'individualité des élèves : « *et puis, on a des êtres qui sont ce qu'ils sont et qui font ce qu'ils font* » (EACC-C&J-516). En cela, Jacques s'inscrit dans le métier comme dans un travail d'interaction humaine, qui a l'humain pour objet (Tardif & Lessard, 1999). Cet état de doute pourrait toutefois ouvrir une zone de développement potentiel de l'activité didactique de Jacques, qui clôt l'entretien d'autoconfrontation croisée en évoquant la dynamique dans laquelle il s'inscrit dans le quotidien de son travail : « *Et puis, on avance à tâtons, et puis on essaie de faire, et tant qu'on a l'envie d'essayer de faire c'est bien, jusqu'à quand, je ne sais pas [Rire collectif]* » (EACC-J-685).

Notre étude de cas permet de poser de nouvelles questions concernant les possibilités offertes aux enseignants, dans le quotidien du travail, de transformer leur activité didactique réalisée et leurs discours géographiques. Quelles possibilités ont-ils de dialoguer avec le genre professionnel et les ressources qu'il offre pour élaborer leurs manières d'enseigner ? Quelles possibilités ont-ils de prendre en compte les élèves réussites et les difficultés des élèves, dans l'ensemble des disciplines et dans un cadre scolaire contraint par le temps et les programmes ? Quelles opportunités ont-ils de transformer leur rapport épistémique au savoir universitaire en rapport didactique au savoir ? Quel cadre collectif de travail permet aux enseignants de faire face à l'incertitude constitutive de leur activité au sujet des apprentissages en devenir des élèves ?

4. Discussion

Nos analyses nous conduisent à porter un nouveau regard sur la difficulté des enseignants polyvalents à faire vivre aux jeunes élèves de l'école primaire une réflexion disciplinaire, soulignée au sujet de différentes disciplines (Baillat & Espinoza, 2009 ; Philippot, 2008).

En classe comme en entretien, les discours des enseignants sont porteurs de traces des renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire (principalement de ceux des années 1970 à 1990). De plus, le réel de l'activité didactique des enseignants manifeste l'appropriation de savoirs géographiques qui vont bien au-delà de ceux qui se font jour dans les discours géographiques produits en classe. Cela nous conduit à réinterroger l'idée que les enseignants polyvalents maîtrisent difficilement les savoirs disciplinaires et leurs spécificités.

Nos analyses mettent en évidence que la difficulté des enseignants à faire vivre une réflexion géographique à leurs jeunes élèves relève d'une double difficulté didactique. Celle-ci est en effet, à la fois, une difficulté à transformer les savoirs géographiques, acquis dans l'enseignement secondaire ou supérieur, en savoirs enseignables à de jeunes élèves, et une difficulté à interpréter et transformer les productions langagières des élèves, dans le cours des interactions, pour favoriser le passage de savoirs premiers à des savoirs seconds. Il y a là une double difficulté constitutive de l'activité didactique des enseignants, qui a pour objet la transmission et l'appropriation par les élèves d'un savoir disciplinaire.

Or, dans l'activité didactique des enseignants, ce savoir disciplinaire est pluriel : il est référé ou référable, à la fois, à la discipline universitaire et à la discipline scolaire. Ce caractère pluriel du savoir à enseigner est particulièrement marqué en géographie, du fait que la prescription primaire mêle des éléments issus de la géographie scolaire traditionnelle nomenclaturale et des notions et questions issues de la géographie universitaire contemporaine. Ce savoir pluriel est le fruit de la rencontre entre deux histoires qui se réalise dans l'activité didactique des enseignants : la rencontre entre l'histoire de la géographie universitaire et l'histoire de la géographie scolaire. Cette rencontre est tensionnelle, comme le manifeste dans notre corpus un conflit entre deux représentations contradictoires de la géographie. Il induit une séparation, voire une opposition, entre deux géographies : la « vraie » géographie : une géographie scientifique, complexe pour les enseignants eux-mêmes, et perçue comme inaccessible aux élèves du primaire, et la géographie scolaire « traditionnelle » : une géographie perçue comme simplifiée, voire dépassée, mais qui s'impose à travers les prescriptions exogène et endogène.

Pour l'enseignant, la difficulté à transformer ses propres savoirs disciplinaires en savoirs enseignables est d'abord liée à cette opposition de deux géographies, qui rend complexe l'élaboration des buts didactiques des enseignants. Cette difficulté est également liée à la connaissance des élèves du primaire que les enseignants ont construite dans leur expérience de l'enseignement. La connaissance des représentations enfantines du monde, des difficultés

des élèves à s'approprier un vocabulaire et des notions disciplinaires ou encore de leur manque de connaissances nécessaires à l'approche de phénomènes complexes, forge la conviction que les notions de la géographie universitaire sont inaccessibles aux jeunes élèves du premier degré. Cette difficulté est renforcée en géographie par le fait que les phénomènes à étudier sont dynamiques et par le fait que le genre professionnel ne fournit pas aux enseignants un cadre collectif aussi codifié que dans d'autres disciplines. La séparation, voire l'opposition, entre deux géographies qui en découle fait de l'activité didactique des enseignants un espace fragmenté (Philippot & Glaudel, 2016) : un espace dans lequel la mise en réseau de différentes géographies (quotidienne, scolaire et universitaire) est difficilement élaborée.

De plus, les enseignants sont confrontés, comme à tout niveau d'enseignement, à la difficulté à interpréter et transformer les productions langagières des élèves dans le cours des interactions. Cette seconde dimension didactique de la difficulté à faire vivre une réflexion disciplinaire aux élèves est d'abord liée à la complexité du travail d'interprétation des représentations cognitives des élèves. Cette interprétation est particulièrement difficile dans une discipline comme la géographie, pour laquelle la didactique disciplinaire et la prescription primaire offrent peu de ressources, par exemple, au sujet des niveaux de conceptualisation des élèves, des obstacles didactiques les plus courants, des relations entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » (Vygotski, 1934/1997). Cette difficulté à « faire quelque chose » des discours des élèves est également liée aux contraintes de la forme scolaire, et plus particulièrement, au manque de temps pour pouvoir faire construire aux élèves les savoirs nécessaires à une première approche de la complexité. Elle est sans doute aussi induite par la prégnance d'une forme scolaire traditionnelle qui impose un savoir préétabli. Ce savoir « déjà-là » est perçu comme légitime et permet aux enseignants de savoir où aller dans le flux des interactions langagières avec les élèves. Il ne permet cependant guère aux enseignants d'aller au bout de la logique de co-construction du savoir qu'ils valorisent dans leurs références aux démarches constructivistes.

Face à cette difficulté constitutive de l'activité didactique, les enseignants disposent de peu de ressources collectivement construites. La prescription endogène qui émane des équipes pédagogiques locales concerne principalement la distribution au cours du cycle des contenus à enseigner. Elle ne semble pas aider les enseignants à construire une représentation des savoirs enseignables liée à leurs savoirs disciplinaires. Elle ne semble pas non plus interroger le passage des élèves de leurs savoirs premiers à des savoirs disciplinaires seconds. Les manuels

scolaires et les ressources pédagogiques et didactiques en géographie n'offrent guère de moyens de faire face à cette double difficulté non plus. Aussi, l'isolement épistémique et didactique des enseignants les conduit souvent à renoncer à enseigner ce qu'ils considèrent eux-mêmes comme la « vraie » géographie.

Conclusion

L'analyse de la circulation du thème de la « difficulté » de la géographie, pour les élèves et pour les enseignants, dans les discours des quatre enseignants, permet d'approcher certains empêchements de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie. Leur isolement épistémique et didactique induit une difficulté à faire face aux évolutions permanentes des phénomènes et des problématiques géographiques. De plus, le réel de leur activité didactique en géographie est marqué par des conflits latents, entre des représentations contradictoires de la géographie (scolaire / scientifique), et entre la logique du savoir géographique et celle de la prise en compte des élèves. La nécessité pour les enseignants de « faire ce qu'il y a à faire » les conduit à des arbitrages en faveur d'une géographie « traditionnelle » et moins ambitieuse sur le plan cognitif que celle dont leur activité didactique réelle est porteuse.

Cependant, nos analyses de l'activité langagière des enseignants en situation d'autoconfrontation mettent en évidence un ensemble de transformations potentielles de leur activité didactique et de leurs discours géographiques. Un espace de développement potentiel de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie semble pouvoir s'ouvrir en relation avec les ressources de la prescription endogène et avec les croisements que les enseignants polyvalents opèrent entre disciplines scolaires.

La mobilisation subjective du sujet joue un rôle majeur dans l'ouverture du développement potentiel du sens et de l'efficience de son activité didactique. Nos analyses permettent de mettre au jour des dynamiques singulières, liées à la façon dont chaque individu fait « usage de soi » dans le travail. Cette étude de cas invite à interroger les possibilités que le quotidien du travail offre aux enseignants, de dialoguer avec leurs pairs et avec la prescription, de transformer leur rapport épistémique au savoir en rapport didactique au savoir et de faire face à l'incertitude à l'égard des apprentissages en devenir, pour développer d'autres manières d'enseigner la géographie.

Conclusion générale

Pour contribuer à la connaissance de la réalité des pratiques enseignantes, nous nous intéressons au travail réel des enseignants, c'est-à-dire à la mobilisation, individuelle et collective, des hommes et des femmes face à ce qui n'est pas prévu par la prescription du travail. Dans cette perspective, nous étudions l' « activité didactique » des enseignants, que nous abordons comme un processus dynamique, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires. Nous nous intéressons à l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie, et considérons qu'elle s'actualise, en situation d'interaction avec les élèves, dans le « discours géographique de l'enseignant ».

Notre questionnement de recherche porte sur la manière dont les enseignants du premier degré élaborent et réalisent leur tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs géographiques. Il nous conduit à répondre aux questions suivantes : quel est le processus dynamique de mise en relation de buts, de moyens et de fins didactiques, qui sous-tend l'élaboration et la réalisation de la tâche en géographie ? Comment ce processus s'actualise-t-il en situation d'interaction avec les élèves dans les discours géographiques des enseignants ? Quels sont les empêchements, les conflits et les tensions du réel de l'activité didactique des enseignants en géographie et quels compromis induisent-ils ? Quels sont les appuis et les obstacles au développement potentiel de l'activité didactique et des discours géographiques d'enseignants de l'école primaire ?

L'approche que nous proposons repose sur un cadre conceptuel qui articule l'« entrée par les savoirs » de la didactique de la géographie (Thémines, 2006a) et l'« entrée par l'activité » développée par les psychologie ergonomique (Leplat, 1997), la clinique de l'activité (Clot, 1999a) et l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Saujat, 2010).

Les concepts de didactique de la géographie que nous mobilisons sont ancrés dans la notion de « géographicité » (Dardel, 1952/1990), entendue comme le rapport personnel à l'espace terrestre que tout individu construit, dans divers contextes dont ceux de la vie quotidienne et de la géographie scolaire (Thémines, 2006a). Cette notion permet d'interroger les savoirs géographiques construits par les individus, en relation avec différents pôles du

vaste champ du savoir géographique (Chevalier, 1997). Elle conduit aussi à s'intéresser une diversité de discours géographiques, des plus quotidiens aux plus scientifiques, et de situer la géographie enseignée entre les bornes de la « géographie spontanée » et de la « géographie raisonnée » (Retaillé, 1996). La notion géographicité fonde notre approche du sujet-enseignant qui engage dans le travail le savoir géographique qu'il a construit au cours de son histoire, en relation avec un vaste réseau de références géographiques et dans différents contextes. Elle fonde également notre analyse du « discours géographique de l'enseignant », produit en situation d'interaction avec les élèves, et des « objets géographiques enseignés » à l'école primaire.

Pour comprendre le travail du sujet-enseignant, lorsqu'il consiste à enseigner la géographie, nous mobilisons des concepts développés dans les approches ergonomique et clinique de l'activité. L'analyse de l'activité que nous construisons repose sur la distinction entre la tâche prescrite (ce qui est à faire) et l'activité (ce qui se fait) (Leplat, 1997). Ainsi, nous abordons l'activité didactique des enseignants comme le processus dynamique d'élaboration et de réalisation de leur tâche didactique. Ce processus, individuel et collectif, permet aux enseignants de répondre à la prescription officielle et à tout ce qu'elle laisse dans l'ombre. L'analyse que nous construisons relève d'une approche historico-culturelle de l'activité enseignante (Amigues, 2002) et d'une perspective développementale (Saujat, 2010). Elle nous conduit à considérer que l'activité didactique des enseignants déborde les limites de leur action didactique, et qu'elle peut connaître des transformations, parce qu'elle s'inscrit dans une histoire individuelle et collective, et qu'elle est porteuse d'un ensemble de possibilités non réalisées (le réel de l'activité). Ces apports conceptuels nous permettent d'appréhender le travail des enseignants comme celui de sujets qui déploient une activité, individuelle et collective, pour faire face à une tâche prescrite, particulièrement floue et changeante, en ce qui concerne l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

En cohérence avec ce cadre de référence, nous avons constitué un corpus de données qui permet, d'une part, de saisir l'activité didactique réalisée en situation de travail (par le recours à l'observation didactique et à l'analyse d'épisodes porteurs du discours géographique de l'enseignant) et, d'autre part, d'approcher le réel de l'activité didactique des enseignants et son devenir possible (par le recours à la « méthode indirecte » (Clot, 2008) de l'autoconfrontation simple et croisée). Notre recherche repose sur l'analyse de l'activité didactique de quatre enseignants qui exercent du CE2 au CM2. Nous avons choisi de

constituer un échantillon d'enseignants qui se démarquent, en partie, des caractéristiques mises en évidence par l'étude des pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). L'activité didactique de quatre enseignants est étudiée dans le contexte spécifique de l'enseignement de la géographie et à l'échelle d'une « unité d'enseignement » (un ensemble de séances d'enseignement constituant un tout du point de vue des enseignants concernés). Nous mettons ainsi en œuvre une démarche d'étude de cas qui met en évidence, à la fois, la singularité de l'activité didactique de chaque enseignant, et la dimension collective inhérente à l'activité individuelle. Cette démarche nous permet de mettre au jour des aspects génériques de l'activité didactique des enseignants du premier degré en géographie et de contribuer à la connaissance de la réalité de l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Notre recherche met en évidence que l'activité didactique des enseignants constitue un processus d'élaboration, individuelle et collective, de la tâche didactique et de réalisation de compromis, qui permettent aux enseignants d'agir dans le quotidien de la classe, malgré les difficultés et les tensions auxquelles ils font face.

L'élaboration de la tâche didactique en géographie repose sur la construction collective du sens de l'activité didactique. Nos analyses mettent en évidence que les motifs collectifs de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie sont pluriels et objets de débats. Ils sont traversés par une tension entre une logique de transmission d'un patrimoine culturel (disciplinaire et transversal), destiné à préparer les élèves au collège et à leur vie future, et une logique de formation intellectuelle des élèves destinée à leur permettre de comprendre des réalités sociales (locales ou plus générales). Les « finalités réelles » (Chervel, 1998) conférées par les enseignants à l'enseignement de la géographie apparaissent ainsi comme peu stabilisées et difficilement hiérarchisées, d'autant que la « matrice disciplinaire » (Develay, 1992) de la géographie scolaire du premier degré est particulièrement brouillée.

Dans ce contexte, le sens de l'activité didactique des enseignants en géographie relève principalement d'une accentuation subjective, liée aux mobiles subjectifs de chaque enseignant, à ce qui le pousse à agir et à adhérer plus particulièrement à certains motifs collectifs. La relation qui s'établit entre les motifs collectifs de l'activité didactique et les mobiles subjectifs permet de mieux comprendre que les unités d'enseignement étudiées renvoient, plus ou moins selon les enseignants, à des opérations de connaissance géographique élémentaires (observer, localiser, nommer, qualifier) ou plus complexes

(classer, formuler des hypothèses, identifier des facteurs ou des effets) et reposent de manière différenciée sur des buts spécifiques à la géographique ou sur des buts transversaux d'appropriation d'outils langagiers ou numériques. Notre analyse du sens, individuel et collectif, de l'activité didactique des enseignants permet de mieux comprendre certaines permanences des pratiques souvent constatées, en particulier, la prégnance d'une géographie nomenclaturale et lexicale à l'école primaire.

Le « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000) fournit aux enseignants un ensemble de règles et des gestes de métier qui occupent une place importante dans l'élaboration de réponses à la question « comment faire pour enseigner la géographie ? ». Des règles de métier, spécifiques à l'enseignement de la géographie, manifestent une accentuation collective de certains éléments de la prescription officielle (récente ou plus ancienne) : partir du « vécu » des élèves ; ancrer l'enseignement dans le « local » ; faire lire des photographies et des cartes. Les discours géographiques étudiés mettent également en évidence que le genre professionnel fournit un répertoire de manières de faire ancré dans la dimension collective de l'activité. Des gestes de métier transversaux tels que le « rappel » et la « reformulation » sont largement partagés, tandis que les gestes d'institutionnalisation du savoir apparaissent peu codifiés dans la mémoire collective du métier. Nos analyses nous conduisent également à avancer l'hypothèse de l'existence d'un geste de métier spécifique à l'enseignement de la géographie : un geste qui consiste à ouvrir l'espace-classe sur le monde « réel », par le recours au déplacement des élèves et à diverses formes de représentation, iconique et verbale, de l'espace.

Nous observons également la manière dont les enseignants opèrent une « stylisation du genre » (Clot & Faïta, 2000, p.29) dans l'élaboration et la réalisation individuelles de la tâche didactique. En effet, la diversité des langages (verbal, iconique et mimogestuel), mobilisés par les enseignants pour représenter l'espace, manifeste le rôle que joue la géographicité du sujet-enseignant dans la construction du discours géographique produit en situation d'interaction avec les élèves. De même, la singularité des gestes professionnels observés traduit une diversité de fonctions conférées par les enseignants au rappel, à la reformulation ou à l'institutionnalisation du savoir, en relation avec la mobilisation subjective de chacun d'eux.

La dimension individuelle de l'activité didactique des enseignants est prédominante dans l'élaboration des réponses à la question « que faire apprendre en géographie ? ». En effet, nous constatons que les objets géographiques enseignés dans les classes sont singuliers et

hybrides, du fait du savoir géographique spécifique construit par chaque enseignant dans une articulation tensionnelle entre différentes « géographies » :

- une géographie « quotidienne » du sujet, façonnée par ses pratiques personnelles de l'espace et son rapport affectif à l'espace ;
- une géographie scolaire plurielle, qui mêle des savoirs géographiques du premier et du second degré, en relation avec d'autres discours géographiques (discours des enseignants et formateurs, textes officiels, manuels scolaires, etc.) ;
- une géographie universitaire plurielle, dans laquelle se côtoient des fragments de la géographie « classique » et de la géographie « science de l'espace ».

La mise en évidence de la rencontre entre ces différentes géographies, dans l'activité didactique des enseignants, nous conduit à considérer que la disciplinarité de l'activité et des discours didactiques des enseignants du premier degré est une disciplinarité autre que celle des disciplines universitaires. Il s'agit d'une disciplinarité ancrée dans les disciplines scolaires, plus que dans les disciplines universitaires, et d'une disciplinarité fondée sur des croisements entre domaines disciplinaires qu'opèrent les enseignants polyvalents dans l'élaboration de leur tâche didactique.

Notre analyse de la réalisation de la tâche par les quatre enseignants de notre étude, dans le cadre d'unités d'enseignement, met au jour une géographie enseignée qui diffère en partie des caractéristiques mises en évidence par les travaux de recherche sur les pratiques ordinaires d'enseignement de la géographie à l'école primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008).

Les discours géographiques d'enseignants étudiés donnent à voir une géographie qui ne se limite pas aux apprentissages factuels et aux activités de « description-nomination-localisation » (Audigier, 1999b). En effet, les quatre unités d'enseignement étudiées présentent une première forme de questionnement géographique en « Quoi ? Où ? Pourquoi ou pourquoi là ? ». Ce questionnement renvoie, de manière plus ou moins aboutie selon les unités d'enseignement, à la catégorisation des espaces et à la formulation d'hypothèses explicatives. Il est sous-tendu, de manière plus ou moins explicite en classe, par des questions concernant les logiques d'occupation de l'espace, l'aménagement du territoire, voire les interdépendances entre espaces. Ce questionnement géographique interroge certaines actions humaines (occuper, s'installer, se déplacer, produire, etc.). Certes, l'activité didactique des enseignants de cette étude renvoie aussi à des apprentissages transversaux (utiliser un manuel

scolaire, écrire une phrase de réponse à une question, acquérir un vocabulaire disciplinaire), mais elle met en œuvre un questionnement géographique fondé sur le savoir géographique construit par les enseignants.

De plus, notre analyse à l'échelle « macro » de l'unité d'enseignement permet aussi de réinterroger le tableau d'une géographie décontextualisée, fragmentée et dominée par les échanges oraux (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). En effet, les discours géographiques étudiés s'inscrivent dans le temps long des apprentissages annuels, voire pluriannuels, et dans un ensemble de représentations mentales de l'espace que les élèves ont pu construire dans différents contextes : dans leur pratique personnelle de l'espace, dans le cadre d'unités d'enseignement antérieures (en géographie ou dans d'autres domaines tels que la littérature ou l'EPS), parfois lors d'observations réalisées collectivement en classe de découverte. Par ailleurs, les discours géographiques étudiés ne reposent pas exclusivement sur un « cours dialogué », structuré par un jeu de questions-réponses orales, mais accordent une place à diverses formes d'écriture des élèves (ou avec les élèves), même si la fonction et les formes de l'écrit en géographie sont débattues entre enseignants.

Aux échelles d'analyse « méso » et « micro », nous mettons en évidence des caractéristiques, de portée générique, des lectures géographiques du monde proposées par les enseignants de l'école primaire. En effet, les discours géographiques des enseignants présentent un ensemble de traits communs. Les acteurs spatiaux sont peu déterminés dans le discours géographique des enseignants et celui-ci accorde peu de place à la question des choix, des stratégies ou des représentations des acteurs. Cette caractéristique est sans doute liée au fait que la prescription officielle elle-même est peu explicite sur le rôle des acteurs spatiaux et accorde peu de place à la question des rapports des individus et groupes sociaux à l'espace. Les concepts géographiques de paysage et de territoire sont mobilisés dans une approche principalement matérielle de l'espace, et s'ancrent en cela dans une géographie universitaire « classique » et dans une géographie scolaire « traditionnelle » qui marquent de leur empreinte les discours géographiques des enseignants. Les interprétations du monde mises en œuvre dans les classes relèvent d'approches binaires et monofactorielles des réalités géographiques. Ces approches sont sans doute liées, à la fois, à un ancrage dans des discours géographiques « quotidiens » et à la préoccupation des enseignants ne pas rendre la géographie trop complexe pour les jeunes élèves de l'école primaire.

Les traits communs de la réalisation de la tâche didactique ne se superposent pas à la totalité et à la complexité de l'élaboration qu'en font les enseignants et à l'étendue de ce

qu'ils souhaiteraient faire et faire apprendre en géographie, sans toujours y parvenir. Notre approche du réel de l'activité didactique des enseignants met en évidence que l'activité didactique empêchée des enseignants de l'étude présente deux autres possibilités complémentaires en géographie : accorder davantage de place à l'étude des réalités géographiques locales et permettre aux élèves de commencer à comprendre des phénomènes géographiques complexes. Ces possibilités non réalisées se heurtent à des contraintes de l'organisation scolaire, à un manque de ressources individuelles et collectives pour étudier l'échelle locale. Elles relèvent aussi d'une double difficulté, inhérente à l'activité didactique des enseignants :

- la difficulté à transformer leur savoir géographique en savoir géographique enseignable à de jeunes élèves,
- la difficulté à interpréter et transformer les productions langagières des élèves dans le flux des interactions didactiques avec ces derniers.

De plus, le réel de l'activité didactique des enseignants est marqué par deux registres de tensions entre des logiques, potentiellement contradictoires, et difficiles à articuler pour les enseignants.

D'une part, nous constatons une tension spécifique à l'enseignement de la géographie qui se manifeste sous la forme d'un conflit entre deux représentations contradictoires de la géographie. L'activité didactique des enseignants est porteuse d'une géographie scolaire traditionnelle, factuelle, nomenclaturale et lexicale, qui appartient à l'histoire du métier et à l'histoire du sujet, même lorsqu'elle est rejetée comme une géographie dépassée, dans le discours des enseignants en entretien. Cette géographie entre en conflit avec une géographie renouvelée, conceptuelle et référable à la géographie universitaire, une géographie qui sous-tend le réel de l'activité didactique des enseignants, qui est perçue comme la « vraie » géographie, mais qu'ils considèrent comme inaccessible aux jeunes élèves.

D'autre part, l'activité didactique des enseignants est marquée par une tension constitutive de l'activité enseignante entre deux logiques potentiellement contradictoires : la logique de la forme scolaire traditionnelle et la logique de l'apprentissage des élèves. La première impose aux enseignants ses contraintes de temps et d'espace, des contenus de programmes à tenir, un texte du savoir institué sous forme de « leçon », et des rôles distincts conférés au « maître » et aux « écoliers ». La seconde conduit les enseignants à valoriser des situations d'appropriation

par les élèves d'un ensemble de savoirs, nécessaires à la compréhension de phénomènes complexes, ou à souhaiter co-construire le savoir avec les élèves, sans toujours y parvenir.

Ces difficultés et tensions inhérentes à l'activité didactique des enseignants induisent un ensemble de compromis, nécessaires pour réussir à enseigner la géographie aux élèves, malgré tout. Nous faisons l'hypothèse que ces difficultés et tensions conduisent les enseignants à renoncer à enseigner ce qu'ils qualifient de « vraie » géographie, au profit des approches matérielles de l'espace, des oppositions binaires et des explications monofactorielles qui caractérisent les discours géographiques, en situation d'interaction avec les élèves. Nous faisons également l'hypothèse que ces difficultés et tensions les conduisent à renoncer à une co-construction du savoir avec les élèves, exigeante en temps et insécurisante, au profit d'un guidage des échanges oraux par un texte du savoir préétabli. Celui-ci permet aux enseignants de savoir où aller dans le flux des interactions avec les élèves. Il induit une distribution des rôles discursifs, dans laquelle l'enseignant procède, par exemple, au classement des propositions des élèves ou à l'identification de facteurs explicatifs à partir de leurs hypothèses.

Enfin, cette recherche permet de mettre au jour des appuis et des obstacles au développement de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie. Lorsque des transformations possibles se font jour dans le processus d'autoconfrontation, elles sont liées à des règles de métier (en particulier, le fait de partir du « vécu » des élèves et d'accorder une place importante aux images dans l'enseignement de la géographie). De nouvelles possibilités s'élaborent également dans les croisements que les enseignants opèrent entre domaines disciplinaires (par exemple sur les notions de « point de vue » ou de « production d'écrit »). Dans le cadre du processus d'autoconfrontation, l'ouverture d'une « zone de développement potentiel » de l'activité didactique des enseignants apparaît liée à la mobilisation subjective de chaque enseignant et aux possibilités qu'il a d'instaurer de nouveaux rapports dialogiques avec le savoir géographique, avec les élèves, avec le métier et avec la prescription officielle.

Nos conclusions ouvrent un ensemble de nouvelles questions pour mieux comprendre l'activité didactique des enseignants et ses ressorts historiques et sociaux. Elles nous conduisent à retenir plus particulièrement trois objectifs pour des travaux de recherche ultérieurs.

- Mieux connaître les différents contextes dans lesquels les enseignants ont l'occasion de construire leur savoir géographique. Il s'agirait en particulier de mieux comprendre, quelles occasions la formation géographique des enseignants, en contexte scolaire (en tant qu'élèves) et universitaire (en tant qu'étudiants et professionnels), leur a offert de mettre au travail leurs propres pratiques et représentations de l'espace, de construire une connaissance des acteurs spatiaux, des relations entre espaces ou entre composantes de l'espace, etc.
- Etudier le travail collectif des enseignants de l'école primaire en relation avec les enseignements disciplinaires, dans le cadre de « l'équipe pédagogique » administrativement définie, dans le cadre de collaborations choisies par les enseignants, ou encore dans le cadre des échanges professionnels informels. Il s'agirait plus particulièrement d'identifier l'objet (ou les objets) de ce travail collectif et d'interroger les possibilités qu'il offre aux enseignants de transformer leur rapport dialogique à différents types de savoirs, aux élèves et aux prescriptions exogène et endogène.
- Mieux connaître la prescription secondaire relative à l'enseignement de la géographie pour comprendre sa relation avec l'élaboration de la tâche qu'opèrent les enseignants. En regard de nos résultats, il serait en effet nécessaire de mieux connaître la place accordée dans différents espaces institutionnels de formation (initiale et continue) à des questions didactiques, telles que, le raisonnement géographique qui peut être construit avec les élèves à l'école primaire ou la connaissance des capacités et des difficultés de conceptualisation des élèves dans le domaine de la géographie.

Cette recherche nous conduit également à formuler des propositions pour la formation des enseignants, dans la perspective de favoriser la mise au travail des dimensions individuelle et collective de l'activité. Ces propositions reposent sur l'instauration d'un milieu de « co-analyse » (Faïta & Maggi, 2007) propice à favoriser le développement d'un « point de vue didactique » (Astolfi, 1997) qui ne renvoie pas à une (impossible) plurispécialisation des enseignants polyvalents.

Dans le cadre de formations à/par la recherche ou dans des cadres sociaux plus ordinaires de la formation initiale ou continue, trois principes qui fondent une co-analyse du travail peuvent être retenus pour favoriser de développement de l'activité didactique des enseignants : (1) associer des acteurs de différents statuts, (2) partir de types de situations de travail choisies par un collectif (de formation ou de travail) et faire retour au collectif des analyses de situations singulières, (3) mobiliser des « traces » de l'activité didactique de

l'enseignant qui favorisent le « redoublement » de l'expérience vécue (Clot, 2008). Une telle co-analyse peut aussi reposer sur la prise en compte de la dimension narrative de l'activité humaine (Deleau, 2002) et recourir au « *récit pour former et transformer* » (Faïta, 2016). En formation ou dans un cadre collectif de travail, le développement de l'activité didactique des enseignants pourrait ainsi favoriser la mise en récit de soi (de son savoir disciplinaire et didactique, de son rapport à la discipline, de ses possibilités suspendues ou contrariées et de leur devenir possible), ainsi que la mise en récit d'autrui (d'élèves, de leurs réussites ou difficultés, d'un formateur ou d'un pair observé, etc.).

Nos résultats nous conduisent à considérer que c'est lorsque l'enseignant s'auto-observe et analyse son activité didactique, et celles des élèves, que peut se développer un point de vue didactique : un point de vue qui interroge la réalité des situations d'enseignement et d'apprentissage, un point de vue qui amène les enseignants à développer leur capacité à interpréter et favoriser la transformation des productions langagières des élèves, un point de vue qui construit d'autres possibles pour transformer les situations d'enseignement-apprentissage. Un point de vue didactique spécifique aux enseignants du premier degré peut aussi se construire dans un travail de formation sur des objets inter-didactiques, par exemple : la « démarche d'investigation » (en sciences expérimentales et en sciences humaines à l'école), le « récit » (littéraire, historique, géographique) et la question fondamentale des langages (verbaux, iconiques et corporels) dans différents contextes disciplinaires.

L'approche de l'activité didactique des enseignants que nous proposons contribue à une recherche en didactique dont « l'entrée par les savoirs » est ouverte sur la spécificité et la complexité du savoir des enseignants et sur la réalité et l'épaisseur de l'activité qu'ils déploient pour enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires. Cette approche permet de penser la polyvalence des enseignants de l'école primaire comme une situation d'exercice spécifique, qui ne peut être interprétée à partir de la seule référence aux savoirs universitaires, et comme une situation riche des relations entre domaines disciplinaires qu'elle peut offrir aux enseignants et aux élèves. Les notions d'activité didactique et de discours géographique de l'enseignant, que nous proposons, s'ouvrent sur des axes de dialogue entre didactiques des disciplines. Il serait intéressant, dans une perspective comparative, de questionner le savoir et le discours disciplinaire et didactique des enseignants du premier degré (des savoirs et des discours mathématique, littéraire, scientifique, artistique, etc.). Il serait utile aussi d'interroger les spécificités des différentes disciplines scolaires, plus ou moins stables et codifiées, du

point de vue institutionnel et dans la mémoire collective du métier. Une formation didactique des enseignants polyvalents, propice à accompagner les transformations des pratiques, gagnerait à être nourrie par un tel dialogue entre didactiques disciplinaires.

Bibliographie

La bibliographie de la thèse comporte 264 références citées. Dans le respect des normes APA version 6, les références secondaires non consultées n'y sont pas intégrées. Elles sont mentionnées dans la liste des références secondaires placée en annexe E.

Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (éd. 3e, pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck Université.

Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante: représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 159-178). Bruxelles: De Boeck.

Amade-Escot, C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. Dans P. Jonnaert, & S. Laurin, *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 155-176). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation, 19*, pp. 18-29.

Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 199-214). [En ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, pp. 5-16.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle, 42*, pp. 11-26.

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. Dans E. Gentaz, & P. Dessus, *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 155-168). Paris: Dunod.

Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), pp. 5-31.

Astolfi, J.-P. (1997). Du "tout" didactique au "plus" didactique. *Revue française de pédagogie, 120*, pp. 67-73.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre.* Paris: ESF.

Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale, 15*, pp. 61-89.

Audigier, F. (1997a). La didactique de la géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement. Dans R. Knafou (dir.), *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science* (pp. 315-323). Paris: Belin.

Audigier, F. (1997b). La géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant. Dans R. Knafou (dir.), *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science* (pp. 75-79). Paris: Belin.

Audigier, F. (1997c). Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et Formation, 25*, pp. 9-21.

Audigier, F. (1999a). Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. *Perspectives documentaires en éducation, 46-47*, pp. 49-55.

Audigier, F. (1999b). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinage et distances. *Cahiers de géographie du Québec, 43*(120), pp. 395-412.

Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique: trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères, 21*, pp. 121-141.

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances? Dans G. Baillat, & J.-P. Renard (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* (pp. 43-58). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.

Audigier, F. (2004). L'histoire, la géographie et l'éducation civique: quelle discipline ? Regards sur l'expérience française. Dans M. Sachot, & Y. Lenoir (dir.), *Les*

enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique ? (pp. 35-52). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Audigier, F., & Basuyau, C. (1988). Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemple des classes de CM2 et 6ème. *Revue française de pédagogie, 85*, pp. 21-27.

Audigier, F., & Haeberli, P. (2004). Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté. *Colloque international des didactiques HGEC, Caen.* [En ligne] http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004audigier_haeberli.pdf.

Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire.* Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.

Audigier, F., Crémieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie, 106*, pp. 11-23.

Baillat, G. (dir.). (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré.* Reims: IUFM Champagne-Ardenne.

Baillat, G., & Espinoza, O. (coord.). (2009). *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires.* Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.

Baillat, G., & Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence: le coeur a ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation, 32*(2), pp. 283-305.

Baillat, G., & Niclot, D. (2003). Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs. *Esprit Critique, 5*(1). [En ligne] http://www.espritcritique.fr/0501/esp0501.pdf, consulté le 20/07/2012.

Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie, 134*, pp. 123-136.

Bailly, A., & Ferras, R. (2010). *Eléments d'épistémologie de la géographie.* Paris: Armand Colin.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris: Gallimard.

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.* [En ligne] http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf.

Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités.* Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation, 49*, pp. 99-117.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, pp. 89-100.

Benoit, M. (1993). Ecole primaire: de l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en oeuvre efficace. *Géographes associés, 12*, pp. 34-42.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive": un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie, 141*, pp. 77-88.

Besse, J.-M. (1988). Lire Dardel aujourd'hui. *L'Espace géographique, 1*, pp. 43-46.

Besse, J.-M. (1990). Géographie et existence, d'après l'oeuvre de Dardel. Dans E. Dardel, *L'Homme et la Terre* (pp. 135-175). Paris: Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.

Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique.* Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenu à l'ENS Cachan, décembre 2011. [En ligne] https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00693900/.

Bourdoncle, R., & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot "professionnalité". *Recherche et formation, 19*, pp. 137-148.

Bourgeois, E. (2011a). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 235-253). Paris: Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2011b). Les théories de l'apprentissage: un peu d'histoire... Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris: Presses Universitaires de France.

Brau-Antony, S. (2011). *Analyse de l'activité et développement professionnel d'enseignants et de formateurs d'enseignants.* Mémoire pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Reims Champagne-Ardenne (non publié).

Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2013). Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs. *Colloque international du REF, Symposium "L'activité de l'enseignant d'EPS : intentionnalité et déterminants".* Genève, 11-13 septembre 2013.

Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action* (éd. 3e). Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques, 7*(2), pp. 33-115.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138*, pp. 63-73.

Bucheton (dir.), D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professonniels ajustés.* Toulouse: Octarès.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique, 3*(3), pp. 29-48.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris: Seuil.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression.* Paris: Hachette.

Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle: spécificités du curriculum, spécialité des enseignants.* Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, soutenue le 30 novembre 2012.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie.* Paris: Anthropos.

Charpentier, P. (2014). *L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire. L'exemple de la géographie.* Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, soutenue le 9 octobre 2014.

Charpentier, P., & Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire: l'exemple de la géographie au cycle 3. *Tréma, 39*, pp. 51-62.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation, 38*, pp. 59-119.

Chevalier, J.-P. (1995). Les écoliers, les cartes, les territoires, diversité et complémentarité des regards disciplinaires. *Mappemonde, 4*. [En ligne] http://www.mgm.fr/PUB/Mappemonde/M495/ECOLIER.pdf.

Chevalier, J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie ? *Cybergeo: Europen Journal of Geography*. [En ligne] http://cybergeo.revues.org/6498.

Chevalier, J.-P. (2000). Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire. *Historiens et Géographes, 369*, pp. 209-218.

Chevalier, J.-P. (2001). Les géographes parlent de la géographie à l'école (1882-1963). *Perspectives documentaires en éducation, 53*, pp. 45-51.

Chevalier, J.-P. (2003). *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France.* Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches. [En ligne] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00218343/.

Chevalier, J.-P. (2008a). De la géographie à l'école élémentaire: enseignement à la carte ou au menu. *Cahiers pédagogiques, 460*, pp. 46-48.

Chevalier, J.-P. (2008b). Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008). *L'information géographique, 72*(3), pp. 20-33.

Chevallard, Y. (1994). L'observation didactique: remarques liminaires. [En ligne]: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/L_observation_didactique_-_Remarques_liminaires.pdf.

Clary, M., Dufau, G., Durand, R., & Ferras, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école.* Montpellier: Reclus.

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Clerc, P. (2013). *Contribution programmes: Géographie.* [En ligne] http://www.snuipp.fr/Geographie-Pascal-Clerc

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.* Paris : La Découverte.

Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail.* Paris: Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (pp. 191-211). Paris: La Dispute.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris: Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2005). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? *ARTCO, juillet 2005.* [En ligne] http://www.youscribe.com/catalogue/tous/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/pourquoi-et-comment-s-occuper-du-developpement-en-clinique-de-518619.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique, 1*(1), pp. 83-94.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris: Presses Universitaires de France.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, pp. 7-42.

Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68*(4), pp. 289-316.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente, 146*, pp. 17-25.

Condette, J. F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX°-XX° siècles).* Paris: L'Harmattan.

Considère, S. (2000). Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élementaire: des cas particuliers à la complexité du réel. *Hommes et Terres du Nord, 3*, pp. 180-188.

Dardel, E. (1952/1990). *L'Homme et la Terre.* Paris: Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.

Dauphiné, A. (2001). Espace terrestre et espace géographique. Dans A. Bailly (éd.), *Les concepts de la géographie* (pp. 51-62). Paris: Masson.

Davezie, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Education permanente, 116*, pp. 33-46.

Deleau, M. (2002). La fiction dans le fonctionnement et le développement mental : vers de nouvelles perspectives. *Enfance, 54*, pp. 213-222.

Develay, M. (dir). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines.* Paris: ESF.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris: ESF.

Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ? Regards croisés.* Bruxelles: De Boeck.

Deviterne, D., Prairat, E., Rétornaz, A., & Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? *Perspectives documentaires en éducation, 46-47*, pp. 87-94.

Di Méo, G. (2000). Que voulons nous dire quand nous parlons d'espace ? Dans J. Lévy, & M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cérisy* (pp. 37-47). Paris: Belin.

Dolz-Mestre, J., & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues: vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation, 12*, pp. 82-97.

Doussot, S. (2013). Des savoirs disciplinaires au service de l'Education au développement durable. Un cas en formation d'enseignants. *Education relative à l'environnement, 11*, pp. 119-140.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris: Seuil.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire.* Montréal: Editions HMH.

Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 28*, pp. 17-23.

El Hage, S. (2012). *Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement scientifiques.* Thèse de doctorat, Université de Lyon 2, soutenue le 6 novembre 2012.

Eustache, F., & Desgranges, B. (2008). Vers un modèle unifié de la mémoire. *Cerveau & Psycho, 28*. [En ligne] http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-vers-un-modele-unifie-de-la-memoire-18774.php.

Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê, hors-série 1*, pp. 17-23.

Faïta, D. (2007a). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. Dans I. Plazaola Giger, & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 63-88). Bruxelles: De Boeck.

Faïta, D. (2007b). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités, 4*(2), pp. 3-15.

Faïta, D. (2016). le récit: un révélateur des arrières-plans et sous-entendus des métiers, un outil pour former et transformer. *DELTA, 32*(1), pp. 165-187.

Faïta, D., & Maggi, B. (dir.). (2007). *Un débat en analyse du travail.* Toulouse: Octarès.

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon, & F. Sausez (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Félix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en éducation, 19*, pp. 52-62.

Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés, 23*(1), pp. 25-39.

Forquin, J.-C. (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (éd. 2e). Bruxelles: De Boeck.

Forquin, J.-C. (1999). Culture. Dans J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 109-122). Paris: Hachette.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation.* Paris: l'Harmattan.

Garcia, P., & Leduc, J. (2004). *L'enseignement de l'histoire en France.* Paris: Armand Colin.

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,* pp. 5-11.

Glaudel, A. (2011). *Analyse de l'activité des enseignants débutants. Les professeurs des écoles néo-titulaires face à l'enseignement de l'histoire ou de la géographie.* Mémoire de master, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Glaudel, A., & Philippot, T. (2013). La construction de la professionnalité des maîtres polyvalents de l'école primaire: une approche par l'analyse de l'activité didactique d'enseignants débutants. *Eduquer/Former, 45,* pp. 13-33 [En ligne] http://eduquer-former.icp.fr/?journal=ef.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie, 138,* pp. 125-134.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique, 1*(3), pp. 47-70.

Grataloup, C. (1997). Fausses évidences des images géographiques. Dans J.-P. Lauby (dir.), *Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie* (pp. 15-24). Clermont-Ferrand: CRDP d'Auvergne.

Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation, 8*. [En ligne] http://tfe.revues.org/1574.

Haas, V. (dir.). (2006). *Les savoirs du quotidien.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Hasni, A. (2000). Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires. *Education et Francophonie, 28*(2), pp. 100-120.

Huberman, A., & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles: De Boeck.

Inspection Générale de l'Education Nationale. (2005). *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire.* [En ligne]

http://www.education.gouv.fr/cid2195/sciences-experimentales-et-technologie-histoire-et-geographie-leur-enseignement-au-cycle-iii-de-l-ecole-primaire.html.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2009). Enseigner la lecture au cours préparatoire: des gestes de tissage complexes pour les débutants. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant: des gestes professonniels ajustés* (pp. 113-126). Toulouse: Octarès.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant.* Paris: ESF.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation.* Paris, CNAM, 28 février 2006. [En ligne]: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30*(2), pp. 229-258.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation, 57*, pp. 9-22.

Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie, 162*, pp. 95-131.

Le Roux, A. (coord.). (2001). *Enseigner le paysage ?* Caen: CRDP de Basse Normandie.

Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie.* Caen: Presses Universitaires de Caen.

Lebeaume, J. (2011). Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefour de l'éducation, hors-série 1*, pp. 87-100.

Legendre, M.-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants ? Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 83-93). Paris: PUF.

Lenoir, Y. (2012). La tension instruction-socialisation: les sources du questionnement en milieu scolaire. Dans Y. Lenoir, & F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* (pp. 167-183). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes.* Paris: Editions sociales.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie cognitive, 3*(1), pp. 49-63.

Leroux, X. (2012). Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire: valait-il mieux jamais que si tard ? *Cybergeo: European Journal of Geography*. [En ligne] http://cybergeo.revues.org/25131.

Lessard, C. (2012). L'école, lieu de culture: idéologies modernes et tensions autour du couple socialisation/instruction. Dans Y. Lenoir, & F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* (pp. 105-130). Québec: Presses Universitaires de Laval.

Lévy, J., & Lussault, M. (dir). (2000). *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cérisy.* Paris: Belin.

Lévy, J., & Lussault, M. (dir.). (2003). *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* (éd. 1e). Paris: Belin.

Lévy, J., & Lussault, M. (dir.). (2013). *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* (éd. 2e). Paris: Belin.

Lieury, A. (2012). Apprendre par coeur ou comprendre ? *L'essentiel. Cerveau & Psycho, 11*, pp. 60-64.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours.* Paris: Le Seuil.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction.* Paris: Armand Colin.

Marbeau, L. (dir). (1986). *Histoire et géographie à l'école élémentaire.* Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.

Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (pp. 79-112). Paris: L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle, 38*(4), pp. 31-59.

Maréchal, J. (1995). La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 95-122). Paris: ESF.

Margolinas, C. (2002). Situations, milieux, connaissances : analyse de l'activité du professeur. Dans J. L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot, & R. Floris (éds.), *Actes de la*

11ème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques (pp. 141-156). [En ligne] https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00421848/.

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*, pp. 111-142.

Martinand, J.-L., Reuter, Y., & Lebeaume, J. (2007). Contenus, didactiques, disciplines, formation [Entretien]. *Recherche et formation, 55*, pp. 107-117.

Masson, M. (1994). *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle.* Paris: Armand Colin.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession, 13*(2), pp. 17-21.

Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28*(1). [En ligne] http://ripes.revues.org/593.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo-Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers de sciences de l'éducation, 14*, pp. 61-75.

Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques.* Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*(2). [En ligne] http://tfe.revues.org/718.

Ministère de l'Education Nationale. (1994). Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. *BO n°45 du 08/12/1994*. [En ligne] http://eduscol.education.fr/cid48004/referentiel-de-competences-et-capacites-caracteristiques-d-un-professeur-des-ecoles.html

Ministère de l'Education Nationale. (1995). *Programmes de l'école primaire.* Paris: CNDP - Savoir livre.

Ministère de l'Education Nationale. (1997). Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. *Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs d'IUFM*. [En ligne] http://eduscol.education.fr/cid48005/mission-du-professeur-exercant-en-college-en-lycee-d-enseignement-general-et-technologique-ou-en-lycee-professionnel.html.

Ministère de l'Education Nationale. (1998). Une charte pour bâtir l'école du XXI° siècle. *BO n°13 du 26/11/1998*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.

Ministère de l'Education Nationale. (2000). Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. *BO n°23 du 15/06/2000*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/bo/2000/23/ensel.htm.

Ministère de l'Education Nationale. (2002a). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *BO, hors-série n°1 du 14/02/2002*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.

Ministère de l'Education Nationale. (2002b). *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, Cycle 3*. Paris: CNDP.

Ministère de l'Education Nationale. (2006a). Socle commun de connaissances et de compétences. *BO n°29 du 20/07/2006*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm.

Ministère de l'Education Nationale. (2006b). Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. *BO n°1 du 04/01/2007*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm.

Ministère de l'Education Nationale. (2007). Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable. *BO n° 14 du 05/04/2007*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/default.htm.

Ministère de l'Education Nationale. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *BO hors-série n°3 du 19/06/2008*. [En ligne] ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de

leur métier. *BO n°29 du 22/07/2010*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html.

Ministère de l'Education Nationale. (2012). Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen. *BO n°1 du 05/01/2012*. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf.

Ministère de l'Education Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *BO n°30 du 25/07/2013*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *BO n°17 du 23/04/2015*. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie, 168*, pp. 59-73.

Mortimer, E., Massicame, T., Tiberghien, A., & Buty, C. (2007). Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas deciências. Dans M. Nardi, *A pesquisa em Ensino de Ciencias no Brasil: alguns recortes* (pp. 53-94). Sao Paulo: Escrituras.

Niclot, D. (2002). La force d'un modèle disciplinaire qui s'impose au maître polyvalent. *Colloque inter IUFM* . Dijon, juin 2002.

Niclot, D., & Philippot, T. (2009). Les ambiguïté du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire et de la géographie. Dans G. Baillat, & A. Hasni, *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire* (pp. 185-215). Sherbrooke: Editions du CRP.

Niclot, D., & Philippot, T. (2012). Retour sur des recherches en didactique de la géographie: Quelles intelligibilités ? Quels modèles de compréhension ? Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop, *Les didactiques en question(s)* (pp. 202-210). Bruxelles: De Boeck.

Orain, O. (2000). Les "postvidaliens" et le plain-pied du monde. Pour une histoire de la géographie. Dans J. Lévy, & M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cérisy* (pp. 93-109). Paris: Belin.

Passeron, J.-C., & Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas.* Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation, 56,* pp. 81-93.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris: Presses Universitaires de France.

Perez-Roux, T. (dir.). (2012). *La professionnalité enseignante. modalités de construction en formation.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques.* Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, soutenue le 8 décembre 2008.

Philippot, T. (2009). Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires: réflexions sur la professionnalité enseignante. Dans *Actes du colloque CDIUFM "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?" (Tome 2)* (pp. 7-16). [En ligne] http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/7-16_tome2.pdf.

Philippot, T. (2012a). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée: un défi ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 15*(1), pp. 21-34.

Philippot, T. (2012b). Enseigner la géographie à l'ère du socle commun. *Animation & Education, 226,* pp. 16-17.

Philippot, T. (2013). *Contribution programmes: géographie au cycle 3.* [En ligne] http://www.snuipp.fr/Geographie-au-cycle-3-Thierry

Philippot, T. (2014). Espace(s) et activité didactique de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au cycle 3 de l'école primaire. *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.* Caen, avril 2014.

Philippot, T. (2015). Croiser le point de vue didactique et le point de vue du sujet pour analyser les pratiques d'enseignement: études de cas en géographie au cycle 3 de

l'école primaire française. Dans Y. Lenoir, & R. Esquivel (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches comparatives internationales (tome 2)* (pp. 345-371). Longueuil: Groupéditions Editeur.

Philippot, T., & Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche et formation, 60*, pp. 63-74.

Philippot, T., & Baillat, G. (2011). Du "maître idéal" au maître ordinaire. *Education et didactique, 5.3*, p. [En ligne] http://educationdidactique.revues.org/1145.

Philippot, T., & Bouissou, C. (2007). Les images en géographie: qu'en font les enseignants et les élèves ? *Spirale, 40*, pp. 37-49.

Philippot, T., & Glaudel, A. (2016). L'espace de l'activité didactique "réelle" d'enseignants de l'école primaire: un espace fragmenté. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, & D. Orange-Ravachol, *Questionner l'espace* (pp. 121-132). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Pinchemel, P. (1988). *La face de la terre. Eléments de géographie.* Paris: Armand Colin.

Piot, T. (2012). Observer les pratiques enseignantes: questions de méthodologie. Dans M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (coord.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 111-127). Paris: L'Harmattan.

Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes: la psychologie historico-culturelle, un cadre pour analyser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation, 19*, pp. 30-39.

Pochard, M. (coord.). (2008). *Le livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport au ministre de l'éducation nationale.* Paris: La Documentation française.

Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives.* Paris: Presses Universitaires de France.

Prairat, E., & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France: une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), pp. 587-615.

Promonet, A. (2015). *Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français. Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6è.* Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, soutenue de 10 novembre 2015.

Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation.* Rapport remis aux ministres de l'Education Nationale et de la Recherche. [En ligne] http://media.education.gouv.fr/file/93/4/5934.pdf.

Raffestin, C. (1987). Pourquoi n'avons nous pas lu Eric Dardel ? *Cahiers de géographie du Québec, 31*(84), pp. 417-481.

Retaillé, D. (1996). Rendre le monde intelligible. *L'information géographique, 60*(1-2), pp. 30-39.

Retaillé, D. (1998). Faire de la géographie un programme. *Espace Temps, 66-67*, pp. 155-173.

Retaillé, D. (2000). Penser le monde. Dans J. Lévy, & M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cérisy* (pp. 273-285). Paris: Belin.

Reuter, Y. (éd.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles: De Boeck.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique, 1*(2), pp. 57-71.

Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-40). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe: des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFE, 96.* Lyon: ENS de Lyon. [En ligne] http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=fr.

Rey, A. (dir.). (2004). *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris: Dictionnaires Le Robert.

Robic, M.-C. (2004). *Géographicité.* [En ligne] http://www.hypergeo.eu/spip.php?article19

Rochex, J.-Y. (1997). L'oeuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie, 120*, pp. 105-147.

Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Séminaire international "La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale", 11-15 juin 2007.* [En ligne]

http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf.

Rogalski, J. (2008). Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique. Dans F. Vanderbrouck (coord.), *La classe de mathématiques: activités des élèves et pratiques enseignantes* (pp. 23-30). Toulouse: Octarès.

Roumégous, M. (2001a). Préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes. Mise en perspective historique (1968-1996). *Perspectives documentaires en éducation, 53*, pp. 53-59.

Roumégous, M. (2001b). Quel paysage enseigner ? Dans A. Le Roux (coord.), *Enseigner le paysage ?* (pp. 41-61). Caen: CRDP de Basse Normandie.

Roumégous, M. (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Roumégous, M., & Clerc, P. (2008a). Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire. *Cybergeo: European Journal of Geography*. [En ligne] https://cybergeo.revues.org/20383.

Roumégous, M., & Clerc, P. (2008b). Le président, les "spécialistes" et la géographie. *Cybergeo: European Journal of Geography*. [En ligne] https://cybergeo.revues.org/20403.

Sachot, M. (2004). Discipline du maître, discipline de l'élève: contre une "disciplinarisation" du primaire. Dans M. Sachot, & Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique ?* (pp. 19-33). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Saujat, F. (2007). Enseigner: un travail. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris: Presses Universitaires de France.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation.* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence - Aix - Marseille I (non publiée).

Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans

C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 115-138). Bruxelles: De Boeck.

Scheibling, J. (1994). *Qu'est-ce que la géographie ?* Paris: Hachette.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14*, pp. 77-93.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian, & Y. Reuter (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente, 177*, pp. 91-103.

Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi. Dans M. Bertrand (et al.), *JE sur l'individualité* (pp. 181-207). Paris: Messidor et Editions sociales.

Sensevy, G. & Mercier, A. (dir). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble* (pp. 13-49). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation, 5*. [En ligne] http://tfe.revues.org/1038.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles: De Boeck.

Sensevy, G., & Amade-Escot, C. (2007). Une présentation de "Those who understand: Knowledge Growth in Teaching". *Education et didactique, 1*(1), pp. 95-96.

Sève, L. (1997). Présentation. Dans L. Vygotski, *Pensée et langage* (pp. 19-34). Paris: La Dispute.

Shulman, L.-S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*(2), pp. 4-14.

Shulman, L.-S. (1986/2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Education et didactique, 1*(1), pp. 97-114 (traduction de G. Sensevy et C.Amade-Escot).

Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Dans *Actes du 37ème congrès de la SELF "Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse"* (pp. 127-133).

Stock, M. (2007). Théorie de l'habiter. Questionnements. Dans T. Paquot, M. Lussault, & C. Younes, *Habiter, le propre de l'humain* (pp. 103-125). Paris: La Découverte.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Québec (Canada): Les Presses de l'Université de Laval.

Thémines, J.-F. (2002). Proposition pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie. *Cahiers de la MRSH, 28*, pp. 35-55.

Thémines, J.-F. (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'information géographique, 68*(3), pp. 244-258.

Thémines, J.-F. (2006a). *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend.* Paris: Hachette, Caen: CRDP de Basse Normandie.

Thémines, J.-F. (2006b). Géographicité et enseignement de la géographie. [En ligne] http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche/geographicite-jft.pdf.

Thémines, J.-F. (2006c). Le rapport pratique à l'épistémologie, chez les professeurs-stagiaires du secondaire français. *Cybergeo: European Journal of Geography*, p. [En ligne] https://cybergeo.revues.org/2490.

Thémines, J.-F. (2014). Retour sur le Symposium "L'espace retrouvé. Approches par les acteurs, de la dimension spatiale de l'enseignement-apprentissage de la géographie". *Colloque des didactiques de l'histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, Caen, 04 avril 2014*. (Manuscrit de l'auteur).

Thémines, J.-F., & Le Guern, A.-L. (2016). Initiation à la recherche, formation initiale et formation continuée: une analyse didactique du travail enseignant en géographie. Dans M.-A. Ethier, & E. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (pp. 157-172). Bruxelles: De Boeck.

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., & Morimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. Dans G. Sensevy, & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 93-122). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert.* Paris: Nathan Pédagogie.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier, & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (éd. 2e). Bruxelles: De Boeck.

Vandenplas, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie: la zone de développement proximal revisitée. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (éd. 1e, pp. 195-211). Paris: PUF.

Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les cahiers de la recherche en éducation et formation, 81*, pp. 1-25. [En ligne] http://www.i6doc.com/livre/?GCOI=28001100477560.

Vergnolle Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et francophonie, 36*(2), pp. 47-62.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012a). La forme scolaire: Débat et mises au point [Entretien, première partie]. *Recherches en didactiques*, pp. 109-135.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012b). La forme scolaire: Débat et mises au point [Entretien, seconde partie]. *Recherches en didactiques, 14*, pp. 127-145.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française, 50*, pp. 35-50 .

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage.* Paris: La Dispute.

Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (éd.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Education ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*, pp. 115-129. [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00493126.

Yvon, F. (2001). Activité réelle et réel de l'activité dans la restauration rapide. *Education permanente, 146*, pp. 73-85.

Yvon, F., & Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités, 4*(8), pp. 63-73.

Yvon, F., & Saussez, F. (dir.). (2010). *Analyser l'activité enseignante. des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* Québec: Presses de l'Université de Laval.

Table des matières

Volume 1

Introduction.....9

Première partie : Problématisation de la recherche.....14

Chapitre 1 : L'école primaire et les savoirs disciplinaires 15

1. Une culture scolaire structurée par la forme disciplinaire 15

1.1. La forme disciplinaire et les disciplines scolaires..... 16

1.1.1. Une forme spécifique de transmission culturelle..... 16

1.1.2. Différents cadres d'analyse des disciplines scolaires..... 20

1.2. Mises en questions de la forme disciplinaire 23

1.2.1. Le problème de la rupture entre le monde et l'Ecole 23

1.2.2. L'interrogation sur la segmentation des savoirs scolaires..... 26

1.2.3. Une organisation institutionnelle des savoirs ambiguë 28

2. L'école primaire : un espace d'entrée dans les savoirs disciplinaires ?..... 30

2.1. Les « disciplines » à l'école primaire : une notion discutée 30

2.2. L'école primaire, entre savoirs « premiers » et savoirs « seconds » 33

2.2.1. Entre « sens commun » et « connaissances disciplinaires » 33

2.2.2. Entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » 35

2.3. L'enseignant de l'école primaire comme médiateur 37

2.3.1. Un passeur entre « culture première » et « culture seconde »..... 37

2.3.2. Le rôle de médiation de l'enseignant 38

2.3.3. Un rôle dans le processus de secondarisation 41

Conclusion..... 42

Chapitre 2 : Les enseignants du premier degré et les disciplines scolaires 44

1. Un travail inscrit dans le contexte de la polyvalence 44

1.1. La polyvalence, une notion en discussion..... 45

1.2. Les paradoxes de la polyvalence : discours institutionnels et professionnels..... 47

1.2.1. Une notion omniprésente et ambiguë du point de vue de l'institution 48

1.2.2. Un rapport ambivalent des enseignants du primaire à la polyvalence..... 49

1.3. Du travail prescrit à la réalité du travail des enseignant polyvalents 51

1.3.1. De la « polyvalence formelle » à la « polyvalence réelle »..... 51

1.3.2. De la « professionnalité attendue » à la « professionnalité réelle » 53

2. Des savoirs et des gestes professionnels mobilisés en contexte disciplinaire..... 55

2.1. Le savoir enseignant, un savoir construit dans, par et pour l'action 56
2.1.1. Un savoir épistémique et didactique en jeu dans l'enseignement 57
2.1.2. Un savoir aux sources plurielles, façonné dans l'expérience du travail 58
2.1.3. Le savoir mobilisé dans l'enseignement disciplinaire à l'école primaire 60
2.2. Des gestes professionnels des enseignants polyvalents encore mal connus 63
2.2.1. Gestes de métier et gestes professionnels 64
2.2.2. Quelques caractéristiques des gestes des enseignants du premier degré 66
Conclusion 69

Chapitre 3 : L'enseignement de la géographie à l'école élémentaire 71
1. Une discipline scolaire historiquement construite 71
1.1. Un siècle de géographie scolaire : permanences et mutations d'une discipline 72
1.1.1. Les principales évolutions de la géographie scolaire instituée 72
1.1.2. Une tendance de la géographie scolaire à la stabilité 75
1.2. La géographie scolaire et les autres pôles de savoir géographique 76
1.2.1. Les relations entre géographies scolaire et universitaire 76
1.2.2. Le positionnement épistémologique de la géographie scolaire 78
1.3. Une matrice disciplinaire peu claire et des finalités brouillées 81
1.3.1. Des textes officiels peu précis et peu cohérents 82
1.3.2. Des finalités institutionnelles en tension 84
2. Des propositions didactiques pour la géographie de l'école primaire 87
2.1. Une innovation didactique pour la géographie du primaire 88
2.2. Des démarches géographiques renouvelées pour l'école primaire 89
2.2.1. Les bases d'un « raisonnement géographique » élémentaire 90
2.2.2. Des problématiques et des questions géographiques 91
2.2.3. L'exemple du renouvellement de la lecture du paysage 93
2.3. Adapter la géographie du primaire aux enjeux du monde contemporain 95
2.3.1. Des propositions pour un renouvellement du programme scolaire 96
2.3.2. Une nouvelle matrice disciplinaire pour la géographie du premier degré 98
3. Les pratiques d'enseignement en géographie à l'école élémentaire 101
3.1. Les acquis des recherches sur les « pratiques ordinaires » 101
3.1.1. Des caractéristiques assez largement partagées 101
3.1.2. Au-delà des caractéristiques communes, une diversité de pratiques 105
3.2. Les tensions qui traversent les « pratiques ordinaires » 107
3.2.1. Une discipline pour comprendre le monde ? 107
3.2.2. Une discipline agréable mais difficile 108
3.3. Des éléments de compréhension des pratiques d'enseignement de la géographie 110
3.3.1. Un modèle disciplinaire du second degré qui s'impose 110

3.3.2. Une conception du savoir géographique à transmettre 111
3.3.3. Les rapports à une prescription officielle peu claire et changeante 112
3.3.4. Un espace-temps spécifique de la géographie enseignée 113
Conclusion..... 114

Chapitre 4 : Des concepts géographiques et didactiques 116
1. Les fondements d'une analyse didactique critique..... 117
1.1. Les relations avec l'épistémologie de la géographie universitaire 117
1.1.1. Le contexte de reconstruction de la géographie universitaire française 117
1.1.2. L'ancrage des deux champs de recherche dans le constructivisme 119
1.1.3 Des questions, des discours et des outils géographiques 120
1.2. L'approche géographique de l'espace mobilisée par la didactique de la géographie 121
1.2.1. Espace terrestre, espace géographique, espace représenté..... 121
1.2.2. L'espace géographique comme système conceptuel 123
1.2.3. Articuler différents concepts relatifs à l'espace 126
2. Interroger le rapport à l'espace terrestre des enseignants 128
2.1. Le sujet-enseignant en didactique de la géographie 129
2.2. Géographicité du sujet et processus de spatialisation 130
2.2.1. Les fondements théoriques de la notion de « géographicité » 131
2.2.2. Contextes et processus de spatialisation des individus 133
2.2.3. La construction de « rapports géographiques au monde »..... 137
3. Analyser les « discours géographiques » produits dans les classes 139
3.1. Le discours géographique comme « mise en ordre spatiale du monde »..... 140
3.1.1. Entre « géographie spontanée » et « géographie raisonnée » 140
3.1.2. L'association de différentes « manières de penser le monde » 142
3.2. Des éléments d'analyse du discours pour étudier les discours géographiques 145
3.2.1. Contexte(s), organisation et orientation des discours..... 145
3.2.2. Subjectivité et interactivité des discours 147
Conclusion..... 149

Chapitre 5 : Des approches théoriques de l'activité 151
1. Les fondements de l'analyse de l'activité du sujet au travail 151
1.1. Les fondements théoriques de la psychologie du travail..... 152
1.1.1. Une approche historico-culturelle 152
1.1.2. La distinction entre la tâche et l'activité 154
1.2. L'activité du sujet comme rapport à la tâche et à autrui 155
1.2.1. Un système sujet-tâche-autrui 155
1.2.2. L'intercalaire social du « genre professionnel » 158
1.2.3. Les dimensions individuelle et collective de l'activité..... 160

1.3. L'activité « réelle » comme processus dynamique 161
1.3.1. Des « occupations » aux « pré-occupations » du sujet 161
1.3.2. La multi-finalité de l'activité « réelle » 163
1.3.2. Des rapports dynamiques entre « buts », « moyens » et « motifs » 164
2. Des caractéristiques de l'activité enseignante 168
2.1. La question des « buts à atteindre » dans l'enseignement 168
2.1.1. Une prescription plurielle et relativement floue 168
2.1.2. La multi-finalité de l'activité enseignante 170
2.2. L'objet de l'activité enseignante 171
2.3. La complexité temporelle de l'activité enseignante 172
2.3.1. Une activité inscrite dans une temporalité plurielle 173
2.3.2. Une confrontation à différents problèmes temporels 175
3. Une activité en développement 177
3.1. L'apport de la perspective développementale 177
3.2. La notion de « zone de développement potentiel » 179
3.3. Une question de rapports entre concepts « quotidiens » et « scientifiques » 181
Conclusion 183

Chapitre 6 : L'activité didactique et les discours géographiques des enseignants 184
1. L'activité didactique des enseignants 185
1.1. Un objet en construction dans le champ des didactique des disciplines 185
1.1.1. Un premier cadre d'analyse 185
1.1.2. Une notion à discuter 187
1.2. Une approche de l'activité didactique des enseignants en géographie 188
1.2.1. Définition de l'objet de recherche 188
1.2.2. L'analyse des buts et moyens et fins didactiques 190
1.2.3. Une activité en développement potentiel 194
2. Le discours géographique de l'enseignant 195
2.1. Une proposition fondée sur la notion de « géographicité » 196
2.2. Dimensions épistémique et didactique du discours géographique de l'enseignant 197
2.2.1. Un discours qui propose une « mise en ordre spatiale du monde » 197
2.2.2. Un discours pour faire acquérir aux élèves un savoir géographique 199
2.3. Un discours qui construit des « objets géographiques enseignés » 201
Conclusion et questions de recherche 204

Deuxième partie : Du recueil de données aux modalités d'analyse du corpus 206

Introduction : Problèmes méthodologiques 206
1. L'activité didactique des enseignants, une réalité difficilement accessible 206

2. Le recours à deux types de discours distincts 208
3. Analyser une réalité à la fois individuelle et collective 208
4. Croiser les points de vue intrinsèque et extrinsèque 210

Chapitre 7 : Les fondements du dispositif de recueil de données 211
1. Les conditions et le statut de l'observation de l'activité didactique réalisée 211
1.1. Le choix d'un empan temporel d'observation 212
1.2. L'observation directe et différée mise en œuvre par le chercheur 214
1.3. La place accordée à l'observation déployée par le praticien 216
2. Une méthode indirecte pour approcher l'activité didactique réelle 217
2.1. Les fondements théoriques de la méthode d'autoconfrontation 217
2.1.1. Transformer pour comprendre 218
2.1.2. Un espace-temps dialogique 219
2.1.3. Un espace-temps de développement possible pour le praticien 220
2.2. La méthode d'autoconfrontation simple et croisée 221
Conclusion 222

Chapitre 8 : La population d'étude et le corpus de données 224
1. Un « échantillon de convenance » de quatre enseignants 224
1.1. Le processus de constitution de l'échantillon d'étude 225
1.1.1. Un questionnaire d'enquête préalable 225
1.1.2. Une série d'observations de séances d'enseignement en géographie 227
1.2. Quatre enseignants du cycle 3 de l'école primaire 228
2. Des « unités d'enseignement » à un corpus de « discours géographiques » 233
2.1. Quatre unités d'enseignement de géographie observées et filmées 233
2.1.1. Une demande ouverte pour observer l'action didactique de l'enseignant 233
2.1.2. Les conditions du recueil de données dans les classes 234
2.1.3. Présentation des unités d'enseignement observées et filmées 236
2.2. La constitution d'un corpus de « discours géographiques » produits en classe 239
2.2.1. Une sélection d'épisodes porteurs des discours géographiques produits en classe 240
2.2.2. La transcription des épisodes sélectionnés 240
3. Les entretiens d'autoconfrontation et la seconde partie du corpus de recherche 242
3.1. Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée 242
3.1.1. La construction des entretiens d'autoconfrontation 243
3.1.2. L'organisation des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée 245
3.2. La constitution de la seconde partie du corpus 246
4. Regard critique sur le recueil de données et la production du corpus 248
Conclusion 249

Chapitre 9 : L'analyse et le traitement du corpus **251**
1. L'analyse descriptive des unités d'enseignement 253
1.1. Une observation didactique différée des unités d'enseignement 253
1.2. Le synopsis comme outil d'analyse descriptive de l'activité didactique 255
2. L'analyse des discours et de l'activité langagière des enseignants 258
2.1. Une analyse au plus près du discours 258
2.1.1. La transformation des transcriptions en un texte second 259
2.1.2. Une analyse synchronique et diachronique des discours géographiques 260
2.1.3. L'analyse de l'activité langagière en entretien d'autoconfrontation 263
2.2. Un traitement catégoriel du contenu des discours 264
Conclusion 268

Volume 2

Troisième partie : Résultats, interprétation et discussion ***270***

Introduction **270**

Chapitre 10 : Les contextes d'énonciation des discours géographiques des enseignants **272**
1. Les contextes d'énonciation des discours géographiques étudiés 272
1.1. La logique de structuration des unités d'enseignement : un contexte immédiat 273
1.1.1. Deux UE inscrites dans des projets pédagogiques 273
1.1.2. Deux UE situées entre programme, programmations et manuels scolaires 279
1.2. L'inscription des discours géographiques dans un contexte plus large 285
1.2.1. Le contexte pédagogique et didactique partagé par la classe 285
1.2.2. L'appui sur un contexte géographique proche et connu des élèves 287
2. Caractéristiques communes et spécificités des contextes construits 289
2.1. Le contexte microsocial, entre dispositifs et discours géographique des élèves 289
2.1.1. Le travail en petits groupes d'élèves 290
2.1.2. L'inégale place accordée au discours géographique des élèves 292
2.2. Les opérations de connaissance géographique déployées 293
2.2.1. La distribution des opérations dans le temps 293
2.2.2. La distribution des opérations entre locuteurs 297
3. Discussion 299
Conclusion 301

Chapitre 11 : Des discours géographiques singuliers **303**
1. Regard sur les configurations d'activité langagière 303
1.1. Des discours géographiques plurisémiotiques 304

1.1.1. Des configurations langagières singulières 304
1.1.2. Une manière personnelle de représenter l'espace terrestre 305
1.2. La place différenciée du langage iconique 309
1.3. La variété des textes produits et lus en classe 311
1.3.1. La nature et la place des écrits produits par les élèves 311
1.3.2. Les textes donnés à lire : écrits documentaires ou écrits des enseignants 312
2. Les configurations des objets géographiques enseignés 314
2.1. Des objets plus ou moins déterminés 315
2.1.1. *La répartition de la population* : entre objet géographique et savoirs géographiques scolaires 315
2.1.2. *Les vallées* : entre paysages de vallées et vallées des cours d'eau 317
2.2. Des objets plus ou moins spatialisés 320
2.2.1. *Les activités humaines* : entre secteurs et espaces d'activités 320
2.2.2. *L'aéroport de Vatry* : espace géographique ou espace de service ? 322
2.3. Deux objets construits à partir de l'étude d'un exemple 324
2.3.1. *L'écoquartier* : entre exemple observé et objet générique 324
2.3.2. *La ZIP du Havre* : l'étude d'un cas spécifique 326
3. Discussion 329
Conclusion 331

Chapitre 12 : Traits communs et variations de l'activité didactique réalisée 332
1. Une lecture géographique du monde assez homogène 332
1.1. Opérateurs géographiques et actions spatiales à l'école primaire 333
1.1.1. Des opérateurs géographiques peu déterminés 335
1.1.2. Une conception de l'action humaine assez homogène 336
1.2. Les conceptions de l'espace dans les discours géographiques des enseignants 338
1.2.1. Le paysage : réel géographique ou représentation objectale de l'espace ? 338
1.2.3. Le territoire : un espace nommé et délimité ou un espace aménagé ? 340
1.3. Les interprétations du monde co-construites en géographie à l'école primaire 342
1.3.1. Une prédominance des oppositions binaires 342
1.3.2. Une approche monofactorielle 345
2. Des gestes professionnels qui outillent l'activité didactique des enseignants 348
2.1. Le rappel et la reformulation : des gestes de métier transversaux 349
2.1.1. Le rappel : un geste aux fonctions plurielles 349
2.1.2. La reformulation : un geste aux formes plurielles 351
2.2. Institutionnaliser le savoir : un geste peu codifié et en débat dans le métier 355
2.2.1. Instaurer une « scène d'énonciation » du discours institutionnalisant 356
2.2.2. L'écrit institutionnalisant en géographie : un objet de débat 359

2.3. Ouvrir l'espace-classe sur le réel extérieur : un geste spécifique ? 361
3. Discussion 364
Conclusion 367

Chapitre 13 : Efficience et sens de l'activité didactique en géographie 368
1. Les ressources qui fondent l'efficience de l'activité didactique 368
1.1. Des ressources qui relèvent de la géographicité de l'enseignant 369
1.1.1. Le rôle de l'expérience personnelle du monde 369
1.1.2. Les expériences de la géographie instituée convoquées dans le travail 371
1.2. Des ressources qui relèvent de la professionnalité de l'enseignant 377
1.2.1. La prescription exogène, entre contrainte et ressource de l'activité didactique 377
1.2.2. Le rôle majeur de la prescription endogène : du genre professionnel au collectif de travail 380
1.2.3. Des savoirs didactiques construits par les enseignants 384
2. Le sens de l'activité didactique des enseignants en géographie 388
2.1. Des motifs collectifs en débat : débats internes et débats de métier 389
2.1.1. Transmettre un outillage disciplinaire / favoriser la maîtrise de la langue 389
2.1.2. Faire comprendre le monde / faire comprendre l'environnement proche 393
2.2. Les mobiles subjectifs, régulateurs du sens de l'activité didactique 396
2.2.1. S'inscrire dans le métier 397
2.2.2. Maintenir un plaisir personnel dans le travail 398
2.2.3. Se développer professionnellement 401
2.3. Un processus de construction de sens traversé par des tensions 403
2.3.1. Entre logique des contenus prescrits et logique de l'apprentissage 403
2.3.2. Entre engagement de soi et logique institutionnelle 405
3. Discussion 408
Conclusion 409

Chapitre 14 : Appuis et obstacles au développement de l'activité didactique en géographie 411
1. « La géographie, c'est difficile » : des empêchements de l'activité didactique 412
1.1. Un manque de ressources individuelles et collectives 412
1.1.1. Elèves et enseignants face aux savoirs géographiques : une difficulté partagée 412
1.1.2. L'enseignant seul face à la tâche didactique en géographie 414
1.1.3. Une difficulté accrue lorsqu'il s'agit d'étudier le « local » 416
1.2. Peut-on faire de la « vraie » géographie à l'école primaire ? 417
1.2.1. Un conflit entre représentations contradictoires de la géographie 418
1.2.2. Un conflit entre savoir géographique et prise en compte des élèves 421
1.3. La difficulté à « faire quelque chose » des productions langagières des élèves 423
2. Des appuis au développement des discours géographiques des enseignants 425

2.1. D'autres espaces et d'autres questions géographiques 426
2.1.1. L'« ici » au cœur des autres possibilités..... 426
2.1.2. La comparaison possible avec l'« ailleurs »..... 428
2.2. D'autres moyens de médiation didactique en géographie 430
2.2.1. Les images dans l'activité didactique empêchée en géographie..... 430
2.2.2. D'autres possibles situés au croisement entre domaines disciplinaires 432
3. La dynamique liée à la construction des « usages de soi »..... 437
3.1. Claire : l'ouverture du dialogue avec le savoir universitaire et le métier 438
3.2. Véronique : la dynamique du dialogue avec les élèves et la prescription primaire 439
3.3. Katia : l'obstacle d'un rapport au savoir plus épistémique que didactique 442
3.4. Jacques : l'obstacle de l'incertitude concernant les apprentissages en devenir 443
4. Discussion..... 444
Conclusion..... 447

***Conclusion générale*.....448**

***Bibliographie*.....459**

***Table des matières*.....482**

***Annexes*..... - 1 -**

Résumé :

Nous abordons l' « activité didactique » des enseignants comme le processus, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche professorale, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires. Nous nous intéressons à l'activité didactique des enseignants de l'école primaire en géographie, en considérant qu'elle s'actualise, en situation d'interaction avec les élèves, dans le « discours géographique de l'enseignant ». Pour cela, nous mobilisons un cadre de didactique de la géographie, fondé sur l'interrogation du rapport à l'espace terrestre des individus, et nous y intégrons des apports de l'ergonomie et de la clinique de l'activité. L'étude repose sur l'analyse de quatre « unités d'enseignement » de géographie, menées avec des élèves de 9 à 11 ans, et d'un corpus issu des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée avec les enseignants concernés. Les résultats présentent, à la fois, la singularité et le caractère générique de l'activité didactique et des discours géographiques des enseignants. Ils mettent en évidence la place importante qu'occupent les ressources issues de l'expérience personnelle du monde, de la géographie scolaire et de la prescription endogène dans l'activité didactique des enseignants polyvalents. L'analyse des autoconfrontations met au jour le rôle central de la mobilisation subjective dans l'élaboration de la tâche et dans l'ouverture d'une zone de développement potentiel de l'activité didactique des enseignants.

Title : The "didactic activity" of primary school teachers : a geography cas study

Abstract:

We approach the teachers' "didactic activity" as the individual and collective process of drawing up and realizing the teacher's task, when this one involves both teaching and instructing disciplinary knowledge. We will focus on primary school teachers' didactic activity in geography, which becomes the "teachers' geographical discourse" while interacting with pupils. For this purpose, we mobilize a framework of geography didactic, based on the concept of personal geographical relationship to the world, as well as some concepts of ergonomic and clinical analysis of the activity. This study is based on the analysis of four geography "teaching units", led with 9 to 11 year- old pupils, and on a corpus resulting from self-confrontation interviews. The results present both the singularity and the generic characteristic of the didactic activity and of the teachers' geographical discourses. They highlight the important place taken up by the resources produced by the individual world experience, by the subject matter and by the endogenous prescription within the didactic activity of the pluri-disciplinary teachers. The analysis of the self-confrontation interviews reveals the central role of subjective mobilization in the drawing up of the task and in the opening of a potential development area of the teachers' didactic activity.

Discipline: Sciences de l'éducation

Mots-clefs : activité didactique, géographie, travail enseignant, école primaire, recherche qualitative, autoconfrontation.
Key words: didactic activity, geography, teachers' work, primary school, qualitative research, self-confrontation interview.

Thèse préparée au Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP-EA 4692), 23 rue Clément Ader, 51100 REIMS