

L'ANALYSE D'UNE LEÇON DE GEOGRAPHIE, A TRAVERS LE CONCEPT DE CONTRAT DIDACTIQUE ET SES COMPOSANTES TOPO, MESO ET CHRONOGENETIQUES

VALENTINA CHIESA MILLAR¹

Résumé :

Cette communication propose par l'analyse d'un protocole, de mettre en évidence ce qui caractérise, du point de vue de la relation didactique, une leçon « ordinaire » de géographie. La leçon observée s'est déroulée dans une classe de sixième année d'école primaire du canton de Genève (élèves âgés de 11-12 ans), degré qui correspond à la dernière année du cycle primaire dans le système scolaire genevois.

La leçon a été conçue par le professeur à partir d'une tâche portant sur la notion d'échelle géographique. Cette tâche, proposée par le chercheur, s'inspire des matériaux didactiques existants dans la culture scolaire.

La question de l'apprentissage est ici considérée comme étant indissociable de l'action enseignante dans le cadre de la leçon. La dynamique de la leçon sera en effet abordée dans les termes de l'interaction didactique entre enseignant et enseignés, autour de l'objet de savoir échelle géographique. L'objectif poursuivi sera donc de cerner la double dynamique d'enseignement/apprentissage au fil d'une leçon, en termes de contrat didactique. Il s'agira ainsi d'examiner l'évolution du système d'objets aménagés sous la forme d'un milieu pour apprendre. Ce milieu est co-construit par l'enseignant et les élèves depuis leurs places symboliques (topos) déterminées par leur rapport différentiel à l'objet d'enseignement/apprentissage.

L'entrée privilégiée sera par conséquent celle relative aux déplacements des objets dans le temps tout au long de la leçon (mésogenèse). Sont ensuite pris en compte les acteurs qui contribuent à ces déplacements et qui, par leurs interventions, font avancer le temps didactique.

Les données utilisées dans cette analyse sont partie intégrante d'un dispositif expérimental en trois temps, qui prévoit, outre l'observation de la leçon, un entretien préalable auprès de l'enseignant et des entretiens a posteriori avec des élèves occupant des positions distinctes dans l'échelle d'excellence de chaque classe. L'intervention ne traitera pourtant que de la leçon, les autres sources d'information auront un rôle de discutant de certains phénomènes mis en évidence dans l'analyse de cette leçon.

Mots-clés : *contrat didactique, topogenèse, chronogenèse, mésogenèse*

¹ Université de Genève, FAPSE, Didactique comparée, Valentina.ChiesaMillar@pse.unige.ch

Introduction

Cette présentation porte sur la première partie d'une leçon qui s'est déroulée dans une classe de sixième année d'école primaire² (par la suite 6P dans le texte) à propos d'une activité faisant intervenir la notion d'échelle géographique.

Ces données ont été recueillies dans le cadre d'une étude³ plus large qui a pour but d'étudier le fonctionnement des classes de géographie à la fin de l'école primaire et au début du secondaire inférieur (cycle d'orientation) et de repérer quelques caractéristiques majeures du didactique « ordinaire⁴ » dans cette matière. Les gestes d'enseignement observés concernent donc des enseignants généralistes à la fin de l'école primaire (6P) et des maîtres spécialistes au cycle d'orientation (7CO).

L'entrée par un contenu précis, l'échelle cartographique d'une part et l'échelle géographique d'autre part, devrait permettre de spécifier un objet d'enseignement, et de révéler des pratiques potentiellement diverses dans les deux degrés.

Problématique et cadrage théorique

L'étude présentée cherche à saisir les conditions qui sont faites aux apprentissages en situation d'enseignement ordinaire. Considérant que la problématique de l'apprentissage est indissociable de l'action enseignante dans le cadre de la leçon, cette contribution aborde la dynamique de la leçon en prenant en compte l'interaction didactique entre enseignant et enseignés, autour de l'objet échelle géographique, que la tâche proposée est supposée contenir.

La compréhension et l'explication des phénomènes liés au fonctionnement du contrat didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) dans cette leçon, est appréhendée à partir des outils dynamiques fournis par une approche anthropologique du didactique (Chevallard, 1992 ; Sensevy, 2001).

L'objectif poursuivi est donc de cerner la double dynamique d'enseignement/apprentissage au fil d'une leçon, en termes de *contrat didactique* (Brousseau, 1980, 1998 ; Sarrazy, 1995).

A la suite de Brousseau, je considère le contrat didactique comme l'ensemble des règles, pour la plupart implicites et toujours en évolution, qui sous-tendent les termes des échanges entre l'enseignant et les élèves, à propos des objets à enseigner et à apprendre. Ce contrat n'est pas stable, et dans la relation didactique, il s'agit plutôt d'une *recherche permanente d'un contrat* : c'est cette recherche de contrat, dans ses caractéristiques, que je tente de mettre en lumière ici.

Pour rendre compte de l'évolution dynamique du contrat pendant la leçon, je prendrai en considération trois genèses indissociables : la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse. (Sensevy *et al* 2000). Ces catégories trouvent leur origine dans la théorie de la transposition (Chevallard, 1985/1991) et dans son prolongement, l'approche anthropologique (Chevallard, 1992).

² Dernière année de l'école primaire genevoise, les élèves sont âgés de 11 et 12 ans.

³ Il s'agit d'un travail de thèse en cours dirigée par les professeurs M.-L. Schubauer-Leoni et F. Audigier à l'Université de Genève.

⁴ Par ce terme j'entends toute pratique d'enseignement qui n'est pas du ressort d'une ingénierie didactique.

La topogénèse, rend compte à l'intérieur du contrat didactique de ce qui a trait à l'évolution des systèmes de places de l'enseignant et des enseignés à propos des objets de savoir.

La chronogénèse, définit ce qui relève de la production des savoirs au fil de la temporalité didactique. Dans un contrat didactique « classique » c'est l'enseignant qui a le contrôle de la gestion du temps didactique et qui fait avancer l'enseignement.

Ces deux genèses articulées permettent de montrer la solidarité entre l'évolution des savoirs et les changements des rapports de connaissance de la part d'élèves qui « se déplacent » ainsi symboliquement dans le rapport qu'ils ont à l'enseignant.

La troisième genèse, la mésogénèse a été développée à partir du concept de *milieu* (Brousseau, 1990 ; Chevallard, 1992, Sensevy, 1998) et rend compte de l'évolution du système d'objets (matériels, symboliques, langagiers) co-construits par l'enseignant et les élèves, depuis leurs places symboliques (*topos*) déterminées par leur rapport différentiel à l'objet d'enseignement/apprentissage.

Le dispositif de recherche

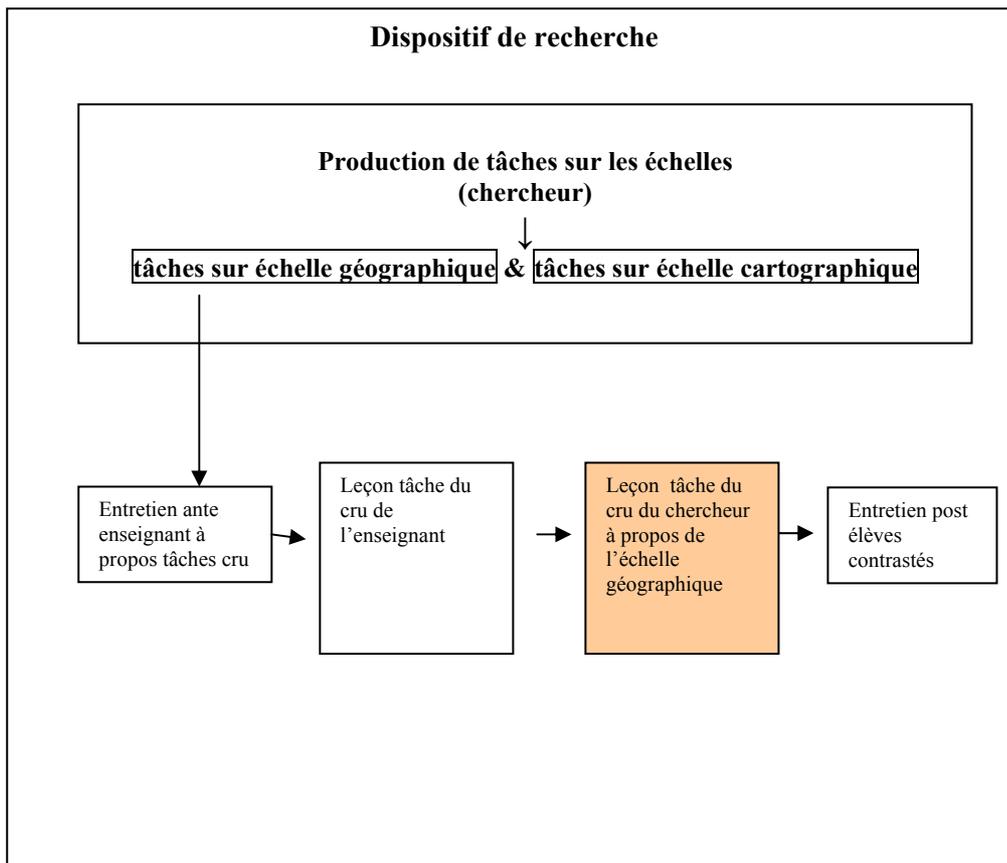
La leçon analysée se situe dans un dispositif de recherche plus large, dans lequel sont prévus un entretien préalable à propos des tâches proposées par le chercheur, l'observation d'une ou plusieurs leçons que l'enseignant réalise à partir des tâches proposées par la recherche et d'une ou plusieurs leçons autour de tâches habituellement utilisées par l'enseignant, ainsi que des entretiens avec des élèves contrastés à propos de la ou des leçons portant sur les tâches en provenance de la recherche. L'enseignant est invité à réaliser une leçon de son cru en lien avec celle proposée par le chercheur. Le moment pour réaliser les différentes leçons est donc choisi par l'enseignant en fonction du programme de l'année, de même que l'ordre dans lequel la leçon du cru de l'enseignant et celle à propos des tâches proposées par le chercheur interviennent. Les entretiens avec les élèves sont ainsi réalisés après la leçon sur les tâches du chercheur.

Même si je ne décris pas ici le dispositif global de la thèse, il me semble toutefois utile de m'arrêter sur certains choix méthodologiques.

Ayant préalablement déterminé que l'échelle cartographique est un objet qui peut être considéré typique de la géographie scolaire à l'école primaire à Genève et que l'échelle géographique est un objet d'enseignement prévu dans le plan d'étude du CO (annexe 1), j'ai proposé à certains enseignants de l'école primaire les tâches prévues pour les maîtres de géographie de 7CO et vice-versa. C'est ce cas de figure qui est présenté dans cette leçon de géographie de 6P.

Ce choix devrait me permettre de voir de quelle manière les tâches exogènes au système sont reçues et intégrées, à quels apprêts didactiques elles sont soumises et comment enseignants et élèves les font exister dans la classe par comparaison avec les tâches endogènes à l'intérieur d'un même degré, mais également entre degrés (6P-7CO), pour un même type de tâche.

Dans le cas de la leçon qui nous concerne, cet artifice devrait me permettre entre autre de grossir le trait de certains phénomènes que l'on pourrait rencontrer dans n'importe quelle leçon sur un objet d'habitude présent dans les pratiques ordinaires de cette enseignante.



La tâche Fast-Burger (annexe 2)

La tâche a été proposée et conçue par le chercheur et porte sur la notion d'échelle géographique. Elle s'inspire de matériaux didactiques existants et n'a pas fait l'objet d'une étude préalable qui en garantirait l'épaisseur épistémologique. La tâche *Fast Burger* est composée de trois feuilles de format A4 non numérotées. Elle est présentée ici dans l'ordre choisi par l'enseignante.

La première feuille (**F1**) comporte un texte et une carte de situation des restaurants *Fast Burger* en Suisse. Le texte informe le lecteur du projet de la société *Fast Burger* d'ouvrir un restaurant dans la commune de G, précisément dans un quartier où se trouvent deux collèges. Il présente les arguments de six acteurs à propos de ce projet.

La deuxième feuille (**F2**) présente un extrait du plan de G. avec l'emplacement des deux collèges et celui prévu pour le futur restaurant *Fast Burger*. La lecture de l'extrait du plan informe, entre autre, de la présence d'une sortie d'autoroute à proximité, d'une route, d'immeubles et d'un centre sportif. Une légende indique les informations relatives à la localisation des deux collèges et du futur fast-food.

Sur la troisième feuille (**F3**) figurent deux tableaux. Une première consigne **a.** est donnée en ces termes : *Suite à la lecture du texte intitulé Un Fast Burger près de l'école ? Pas question ! Indique à quelle échelle se situe le problème tel qu'exprimé par les différents acteurs.* La consigne **b.** demande à l'élève : *Imagine que tu es le représentant de l'association des opposants et que tu doives négocier avec le directeur de Fast Burger Suisse. En t'inspirant des positions prises par les*

différents acteurs de ce conflit, évoque deux arguments contre l'ouverture d'un Fast Burger à G. qui situent le problème à deux échelles différentes. Suit un tableau à compléter.

Les problèmes à traiter peuvent l'être de façon indépendante ; il est possible de réaliser la partie **b.** de **F3** sans avoir préalablement traité la partie **a.** ou choisir de ne réaliser que l'une ou l'autre des parties.

Quelques éléments de l'analyse a priori de la sous tâche a.

Tout d'abord, on remarquera que la consigne donne le texte comme support pertinent pour remplir le tableau.

Par ailleurs, le " s " entre parenthèses ajouté à *échelle* dans le tableau, est le seul indice quant au nombre de choix possibles, voire attendus. La possibilité d'inscrire plus d'une croix dans le tableau est ouverte, sans pour autant être limitée.

Le terme "échelle" appelle de manière intuitive dans ce contexte l'idée de niveau auquel chaque acteur raisonne.

A noter toutefois que celui qui remplit le tableau est placé face à des échelles de nature différente. L'échelle de *l'individu* n'est pas du même ordre que celle des autres entités proposée : *l'école*, la *commune*, la *région*, la *Suisse* et le *monde*. Ces dernières sont représentatives d'un espace, bien délimité pour commune, Suisse et monde, mais plus difficile à cerner pour région⁵. En effet, la région peut être définie selon plusieurs critères (naturels, économiques, administratifs, politiques, ...) recouvrant des étendues spatiales différentes. Par ailleurs, *école*, *commune* et *Suisse*, sont des entités institutionnelles, mais de type différent.

La *commune* et la *Suisse* sont des institutions politiques alors que *l'école* ne l'est pas.

Je renonce ici à détailler ce que l'analyse a mis en lumière à propos des réponses possibles concernant les autres acteurs, me limitant à l'acteur *Fast Burger* qui justifie son choix de localisation.

L'acteur *Fast Burger*, étaye son argumentation sur les potentialités de la commune en termes de population, de réseau routier et de circulation automobile, et donc en termes d'accessibilité. Plusieurs échelles sont ainsi possibles : commune, région (réseau routier qui relie *Fast Burger* à d'autres lieux et déborde la commune) éventuellement Suisse en lien avec le réseau routier, ou encore individu si on se réfère aux jeunes couples.

Par ailleurs, l'argumentation présentée par l'acteur *groupe de parents d'élèves constitué en association* contre l'implantation prévue par *Fast Burger*, véhicule des informations sur la politique commerciale de la société *Fast Burger* qui semblent se situer aux échelles du monde, de la Suisse et de la région. Ce procédé peut avoir un effet sur les décisions que prend l'élève lorsqu'il s'agit de cocher la (les) case(s) pour l'acteur *Fast Burger*.

On imagine aisément que les réponses acceptées lors de l'activité en classe seront plus ou moins nombreuses selon le projet que l'enseignant se donne et l'importance qu'il accorde au texte.

⁵ A propos de région, Di Meo (2003) parle de "l'une des notions essentielles, mais aussi des plus polysémiques, voire floues de la géographie".

L'analyse de l'activité en classe

La première partie de la leçon sur échelle, dont l'analyse est présentée dans cette contribution, a occupé les 50 premières minutes d'une leçon de 60 minutes (voir tableau 1). Les trois feuilles se sont succédées et ont été traitées selon des modalités de travail alternées, individuelle, collective et par groupes, avec une prédominance de travail collectif.

Tableau 1 : le déroulement temporel de la leçon

Min.	Modalité de travail	Activité
1-5	classe	Présentation activité + consigne F1
	individuel	F1 Lecture
6-10	classe	discussion
11-15		F2
	groupes	<i>E : ... je vais vous distribuer / une carte qui vous montre où on veut placer le F B / dans la ville G ... et puis essayez d'observer tout ce qu'il y a autour</i>
16-20	classe	F3
21-25	individuel	consigne Réalisation F3a
26-30	classe	Mots difficiles F1
31-35	individuel	Suite réalisation F3a
36-40	groupes	élèves. se mettent d'accord dans les groupes sur les cases à cocher
41-45	Classe	correction F3a
46-50		(Discussion échelle Fast Burger)
Min. 51-80 suite leçon sur échelle		

Une première lecture du tableau 1 met en évidence que le temps employé pour traiter F1, F2 et F3a est inégal. Le travail sur le plan (F2) a nécessité 6 minutes seulement. A l'opposé, il a fallu une trentaine de minutes pour réaliser la F3a. Le travail sur la F1 a, quant à lui, occupé les 13 premières minutes de la leçon, dont 6 minutes ont servi à lire individuellement le texte et les sept restantes à le discuter.

Mais voyons de manière plus précise quel a été le travail réalisé dans ces trois principales phases de la leçon du point de vue des objets qu'enseignante et élèves ont co-construit.

Tableau 2 : l'émergence des différents objets (mésogenèse) pendant la leçon

F1 (13 min)	F2 (6 min)	F3a (32 min)
<p>1. Texte Lecture T=référence</p> <p>Arguments ↔ acteurs</p> <p>2. Carte localisation FB ↔ voies accès</p> <p>3. Texte Acteurs pour ? Arguments FB dans T</p>	<p>4. Extrait plan</p> <p>Choix localisation = écoles</p> <p>↓</p> <p>Choix localisation = voies d'accès</p>	<p>5. la tâche F3a</p> <p>a. consigne</p> <p>b. réalisation F3a</p> <p>c. correction</p>

La lecture terminée, l'enseignante commence un travail sur le texte que d'entrée elle érige comme source d'information et de référence. La création d'un fast-food à mi-chemin entre deux écoles suscite un débat de société auquel chacun est en droit de participer avec des arguments et des interprétations personnelles. Dans le cas spécifique de la tâche *Fast Burger*, et dans le projet de leçon que l'enseignante a choisi de mener, ce n'est pas l'avis personnel de chacun qui compte, mais ceux des six acteurs présentés dans le texte. La carte des restaurants *Fast Burger* en Suisse lui permet de présenter le choix de localisation des *Fast Burger* en lien avec la présence de voies de communication donc avec la problématique de l'accessibilité. Enfin, l'enseignante revient au texte pour s'occuper des arguments des acteurs en faveur de l'implantation du restaurant (*Guy* et *Fast Burger*). La classe discute le cas de l'acteur *Fast Burger*. Tout en faisant le constat que ce n'est pas ce qui est dit dans le texte, un élève (Roland) considère que le choix de localisation de la société *Fast Burger* est dicté par la présence des deux collègues. C'est ce moment que l'enseignante choisit pour introduire le travail sur l'extrait du plan (F2). L'enseignante déplace donc le propos (qui fait "milieu") centré sur l'emplacement de l'école, vers une attention aux voies de circulation (nouveau "milieu"), particulièrement aux sorties d'autoroute en lien avec la problématique des voies d'accès. Toutefois, ce nouveau milieu peut poser problème : les voies de communication relient le futur emplacement du restaurant à d'autres lieux. L'espace à prendre en considération déborde de la commune et peut dans cette perspective être ramené à l'échelle de la région. C'est après 19 minutes environ de travail que l'enseignante distribue la F3 et donne la consigne pour la réalisation de la F3a. D'abord elle la lit à haute voix, puis donne l'exemple de la procédure de traitement pour l'acteur *les parents de Guy*.

E : Donc les parents de Guy est-ce qu'il réagissent en tant qu'individu, en tant que personne, en tant qu'école, en tant que commune, en tant que région – région c'est plus grand que la commune- en tant que Suisse, ou est-ce que leur réaction se situe par rapport au monde.

Essayez de réfléchir quand ils donnent les arguments qu'ils ont, est-ce qu'ils réfléchissent en tant qu'individu ou bien si ça va un peu plus loin leur réflexion. Il faut essayer de vous mettre à leur place ...il faut peut-être relire le texte et vous pouvez peut-être mettre des couleurs pour savoir qui dit quoi ...

En montrant une fois encore que la référence pour remplir le tableau est le texte et en pointant la bonne façon de procéder pour répondre avec l'exemple de l'acteur *les parents de Guy*, l'enseignante « dévolue » en quelque sorte à la classe une entrée autonome dans le tableau.

D'une manière plus générale, il me semble pouvoir affirmer que l'enseignante construit avec le concours des différents élèves une succession d'objets dans le but de réduire les difficultés de la tâche et dissiper ainsi toute équivoque quant à la procédure à adopter pour compléter le tableau.

Les différents objets sensibles de la leçon sont construits par l'enseignante avec le concours des élèves, toutefois dans cette co-construction c'est l'enseignante qui garde la haute main sur la gestion des objets.

Elle instaure, dans les phases collectives de travail, un jeu de questions auxquelles les élèves sont invités à répondre ce faisant elle oriente l'action en fonction de son projet tout en s'appuyant sur les réponses des élèves et en les sélectionnant.

Le travail sur le plan : deux instances, deux objets

De la minute 13 à la minute 18 la classe est occupée par un travail à propos de l'extrait du plan de G (F2). Cette phase de la leçon a été introduite, comme nous l'avons vu plus haut, après que l'enseignante ait relevé la difficulté qu'ont certains élèves à prendre en compte les arguments de l'acteur *Fast Burger*.

An : ils disent que c'est parce que il y a beaucoup de personnes qui passent

E : oui ils parlent pas des écoliers alors qui c'est qui passe par là ? peut-être pour vous aider à répondre à cette question je vais vous distribuer / une carte qui vous montre où on veut placer le Fast Burger / dans la ville G ... vous pouvez peut-être mettre en couleur l'endroit où le Fast Burger prévoit de construire son restaurant et puis essayez d'observer tout ce qu'il y a autour

Considérons avec plus d'attention la consigne qui accompagne cette nouvelle tâche. D'abord l'élève est censé savoir que cette demande est formulée pour l'aider à répondre à la question « alors qui c'est qui passe par là ? ». Puis vient la consigne de colorier l'emplacement du futur *Fast Burger* et enfin celle d'observer tout ce qu'il y a autour. Cette dernière partie de la consigne appelle un travail de localisation sur la carte de différents éléments. Toutefois rien ne permet à l'élève de décider si certains éléments sont plus pertinents que d'autres, si ce n'est la question qui a suscité la nouvelle tâche. Après un moment de recherche sur plan dans les groupes, enseignante et élèves évoquent la présence des deux écoles, d'un stade, d'immeubles, de routes et d'une sortie d'autoroute.

Min.15-17

E : alors qu'est-ce qu'il y a autour de cet emplacement /// Marin ↑

Marin : (une école ?)

...

?: il y a beaucoup d'immeubles

E : il y a beaucoup d'immeubles ils sont où ces immeubles ↑

?: ils sont pas très loin / ils sont plutôt vers / vers la (inaudible)

E : d'accord il y a un grand quartier d'habitation (min. 16) et puis il y a quoi encore /// Flavia //

*Flavia : ben / il y a il y a près de l'école il y a le stade
E : d'accord / donc il y a un centre sportif donc ça ça attire du monde Denis
Denis : il y a des routes c'est là qu'il y a beaucoup de personnes qui passent
E : sur quelle route il y a le plus de trafic Denis
Denis : l'autoroute
E : l'autoroute et là / est-ce qu'il y a une autoroute à proximité*

? : oui

? : oui

? : oui

E : alors si vous regardez bien le plan on voit qu'il y a une sortie d'autoroute et une entrée à cet endroit là // et ça c'est un emplacement que Fast Burger aime bien les sorties d'autoroute parce que les gens qui roulent sur le l'autoroute et qui ont un petit creux / ils sortent de l'autoroute et qu'est-ce qu'il voient tout d'un coup ah un Fast Burger / facile (des élèves rient) on y va tout de suite donc / l'argument du Fast Burger comme quoi ce ne sont pas les les collègues qui sont déterminants il est peut-être assez juste parce que l'emplacement il est quand-même intéressant pour eux / par rapport (min.17) à cette situation de d'un quartier d'habitation et puis surtout de l'autoroute oui

Les interactions verbales entre l'enseignante et les élèves semblent indiquer que l'enjeu à ce moment précis de la leçon est différent pour chacune des deux instances.

Du côté de l'enseignante il s'agit de relever la présence de voies d'accès et notamment la sortie de l'autoroute afin que les élèves intègrent l'argument énoncé par l'acteur *Fast Burger* et puissent compléter le tableau correctement : ce sera l'enjeu de F3.

Les élèves, qui suivent l'évolution de la leçon pas à pas et n'ont pas la possibilité d'anticiper sur la suite - la F3 sera distribuée à la minute 19 seulement - et habitués depuis la 4^{ème} année d'école primaire à des exercices de lecture de carte, interprètent la consigne et le milieu physique, l'extrait du plan, comme un exercice de localisation de différents éléments.

Dans le jeu d'attentes respectives qui détermine le contrat didactique, les élèves interprètent les attentes de l'enseignante comme relevant de l'objet "lecture de carte", il s'agit dès lors, de leur point de vue, de repérer des éléments situés autour du futur emplacement du fast food, et de montrer que l'on est capable de lire les différents symboles présents sur le plan.

Pour sa part l'enseignante considère cette expertise ancienne, et l'utilise ici comme moyen pour mettre en place un nouvel objet du milieu, la présence de voies d'accès à proximité de l'emplacement prévu par *Fast Burger*. Une fois ce nouvel objet installé, elle pourra faire évoluer la leçon dans le sens prévu par son projet, particulièrement en proposant la F3.

L'objet *routes* émerge après que l'enseignante ait souligné le fait que la présence d'un centre sportif attire du monde. Au cours de la minute 16, Denis semble avoir repéré l'objet du plan pouvant répondre à la question formulée par l'enseignante au début de cette phase de la leçon, « alors qui c'est qui passe par là ? ». Il semble être le seul, avec l'enseignante, à voir une connexité entre la question « alors qui c'est qui passe par là ? » et la recherche d'objets sur le plan. Son intervention introduit l'objet *routes* accompagné du constat que c'est là qu'il y a beaucoup de personnes qui passent. Sa proposition est non seulement retenue, mais permet à l'enseignante d'amener les élèves à considérer la présence d'une autoroute et de sa sortie. L'importance de ce facteur dans le choix de l'emplacement de *Fast Burger* pour son futur restaurant apparaît comme un élément clé dans le projet de l'enseignante afin de permettre aux élèves de prendre en considération les arguments de cet acteur et pouvoir ainsi répondre aux questions posées par le tableau de F3.

Quelques éléments de l'entretien préalable avec l'enseignante : *Fast Burger* une tâche inhabituelle en lien avec le programme de 6P

L'entretien *a priori* sert à comprendre le projet didactique que l'enseignante a fixé en acceptant de réaliser la tâche proposée par le chercheur. A travers cet entretien il s'agit de savoir quels buts l'enseignante attribue à la tâche, quelles articulations elle fait avec le travail de géographie qu'elle réalise habituellement en classe, ou encore comment elle conçoit l'activité à partir de cette tâche.

D'une manière générale l'enseignante trouve la tâche *Fast Burger* « très intéressante » et explique cet intérêt par la réflexion plus générale sur la géographie que la tâche demande. Bien qu'elle affirme n'avoir jamais rencontré en géographie une tâche semblable, l'enseignante établit d'entrée un lien avec le travail effectué dans cette branche, notamment en ce qui concerne l'emplacement des *Fast Burger* en Suisse et l'emplacement des villes. Elle considère ainsi que la tâche est en lien avec le programme de 6P, notamment avec la problématique de l'organisation du territoire suisse, les régions naturelles, l'emplacement des villes et les voies de communication. Elle pense que la carte des *Fast Burger* de Suisse donne beaucoup de renseignements, mais n'est pas indispensable pour pouvoir réaliser la tâche. Par ailleurs, elle estime que le plan de la ville de G (F 2), permet d'amener des arguments dans la discussion et que les liens visuels sont nécessaires à une réflexion en géographie. Ces liens permettent d'entrer plus facilement dans le problème.

D'une manière plus spécifique, elle pense que pour pouvoir remplir les tableaux (F3) une bonne compréhension du texte est nécessaire. Elle prévoit ainsi qu'une partie de la leçon portera sur celui-ci. Elle envisage également la nécessité de réexpliquer aux élèves ce qu'est l'échelle, pour leur permettre de distinguer l'échelle telle que présentée dans la tâche et l'échelle cartographique, récemment travaillée en classe.

L'enseignante établit un lien entre avis, échelle et arguments et prévoit de consacrer une partie de la leçon au tri des informations et à la recherche des arguments. De l'avis de l'enseignante il s'agit d'un travail de français 1⁶, auquel les élèves sont habitués. Par ailleurs il lui est difficile de déterminer quelles sont les connaissances en jeu dans la tâche ; peut-être « *apprendre à se décentrer* » dit-elle. Il est donc probable qu'un des objectifs visés par l'enseignante à travers cette leçon ait été celui d'apprendre aux élèves à se décentrer. Ceci contribuerait à expliquer l'effort qu'elle a produit pour amener les élèves à se débarrasser de leur avis personnel sur l'emplacement choisi par *Fast Burger*, pour prendre en compte les arguments de cet acteur.

Du point de vue de la géographie, l'enseignante prévoit un travail de lecture de carte et de comparaison entre les informations du texte et ce qui est représenté.

L'enseignante considère que la tâche est inhabituelle pour une leçon de géographie, mais y reconnaît des liens avec le programme de 6P. La notion d'échelle géographique n'est pas explicitement reconnue comme enjeu de la tâche. Elle considère cet aspect en lien avec l'argumentation. Elle crée un lien entre le travail typiquement de français sur le texte et la géographie à travers les cartes. Les informations présentes dans le texte sont aussi à rechercher dans

⁶ L'enseignement primaire genevois différencie la discipline scolaire français en deux domaines : français 1 et français 2. Le premier concerne la lecture et la compréhension, ainsi que la production de textes, le deuxième la grammaire et l'orthographe.

les cartes ; ces deux documents et leur lecture permettent de mieux comprendre le problème posé par la sous tâche F3a.

Conclusions

L'analyse a montré que des objets du milieu émergent et évoluent au fil de la leçon. Ces objets jouent un rôle par rapport au projet que l'enseignante s'est donnée. L'interprétation des gestes et choix de l'enseignante liés à la création d'un système d'objets paraît être soumise à l'idée d'amener les élèves à réaliser de manière autonome le tableau de la sous tâche F3a. Cette réalisation semble devoir se constituer par rapport à une procédure à laquelle l'enseignante se tient de manière rigoureuse. La bonne réponse, serait ici la réponse attendue par l'enseignante par rapport à une norme fixée en lien avec les informations présentées dans le texte, mais également avec l'enjeu « savoir se décentrer », que l'enseignante repère comme enjeu possible de la tâche (cf. entretien préalable).

À cela j'ajouterais que les objets du milieu sont construits conjointement par l'enseignante et les élèves depuis leurs positions symboliques respectives. Cette co-construction reste sous le contrôle de l'enseignante, qui depuis sa position haute choisit de privilégier certains objets par rapport à d'autres afin de mener à bien son projet de leçon. C'est ainsi que des topos différents caractérisent les élèves à des moments précis de la leçon : chaque élève par ses interventions remplit une fonction spécifique à chaque étape de la leçon et contribue ainsi à l'élaboration du projet de l'enseignante.

Cependant ce projet reste opaque pour les élèves. Ils suivent son évolution pas à pas et sont dans la position de reconnaître localement des connexités entre les différentes étapes de la leçon, mais pas dans l'ensemble du projet de l'enseignante.

Reste enfin à considérer la production de savoirs au fil de la temporalité didactique (chronogénèse). Est-il possible de considérer que des savoirs ont été produits et qu'il y a eu une évolution du rapport des élèves à ces connaissances ? L'analyse de la leçon semble montrer que les élèves ont été sensibilisés à l'objet "savoir se décentrer", mais il paraît difficile d'envisager que leur rapport à l'objet géographique a été modifié.

D'autre part, en ce qui concerne l'échelle géographique, l'analyse indique qu'elle n'a pas été abordée en tant que telle. On peut considérer que les élèves en ont eu un aperçu. Ceci s'explique par les conditions d'émergence de la tâche. Elle a été introduite en classe en vue de la recherche, en tant qu'élément exogène au système dans le but de déranger la mécanique habituelle, afin de mettre en évidence le fonctionnement du système d'en grossir le trait. L'enseignante ne reconnaît pour ainsi dire pas l'objet "échelle", trouve la tâche inhabituelle pour la géographie, mais y reconnaît des objets d'enseignement de cette matière, mais aussi du français. Dans cette perspective il me semble que la tâche a bien rempli sa fonction et a permis de révéler des dynamiques didactiques que l'on peut supposer pouvoir rencontrer dans d'autres leçons de géographie conçues à partir de tâches habituellement employées par les enseignants. C'est ce travail que le projet plus vaste dans lequel cette analyse s'insère tente d'élaborer.

Références bibliographiques

- Audigier, François, L'écrit en histoire et en géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français. *La lettre de la DFLM*, 26-1(2000), 6-10.
- Brousseau, Guy, L'échec et le contrat. *Recherches*, 41 (1980), 177-182.
- Brousseau, Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.
- Chevallard, Yves, Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/1 (1992), 73-112.
- Chevallard, Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985/1991.
- Di Meo, Guy, Région, in Jacques Levy & Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin (2003), 776-778.
- Sarrazy, Bernard, Le contrat didactique, Note de synthèse. *Revue française de Pédagogie*, 112 (1995), 85-118.
- Schubauer-Leoni, Maria Luisa & Chiesa Millar, Valentina. Une « tâche de français sur un thème de géographie » : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours *a priori*, In A. Mercier, M.L. Schubauer-Leoni & G. Sensevy (Ed.), Vers une didactique comparée (pp. 123-134). *Revue Française de Pédagogie* N°141(2002), Paris : INRP.
- Sensevy, Gérard, *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1998.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M. L., Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques* 20/3, (2000), 263-304.

	Ecole primaire	Cycle d'orientation
La géographie c'est ...	L'étude des espaces des sociétés. Science sociale	...l'étude des relations que l'homme noue avec l'espace et des relations que les hommes nouent entre eux à travers l'espace
échelle	au sein de l'objectif spécifique " situer " "appréhender l'échelle (ordre de grandeur, distances, dimensions)".	<i>"Ce concept désigne la notion de niveau d'analyse pour un problème donné. Ce niveau, ou ordre de grandeur peut être local, régional, macro régional, continental, mondial. Compétence attendue : identifier l'échelle (ou les échelles) ; savoir passer d'une échelle à l'autre."</i>

5 : collège B**FB : emplacement prévu pour le restaurant Fast Burger****F3**

- a. Suite à la lecture du texte intitulé “Un Fast Burger près de l’école? Pas question !”, indique à quelle échelle se situe le problème tel qu’exprimé par les différents acteurs.

Acteurs	Echelle(s)					
	Individu	Ecole	Commune	Région	Suisse	Monde
Les parents de Guy						
Un groupe de parents constitué en association						
Les enseignants						
Les élus politiques						
L’élève Guy						
Fast Burger						

- b. Imagine que tu es le représentant de l’association des opposants et que tu dois négocier avec le directeur de Fast Burger Suisse.
En t’inspirant des positions prises par les différents acteurs de ce conflit, évoque deux arguments contre l’ouverture du Fast Burger à G. qui situent le problème à deux échelles différentes.

1 ^{er} argument :	Le problème est situé à l’échelle...
2 ^{ème} argument :	Le problème est situé à l’échelle...