

ANALYSE D'UNE SEANCE DE GEOGRAPHIE A L'ECOLE ELEMENTAIRE. REGARDS DIDACTIQUE ET SOCIO-DIDACTIQUE.

Thierry Philippot, Iufm Champagne-Ardenne, Laboratoire AEP

Thierry.philippot@reims.iufm.fr

Christine Bouissou, Université Paris 8 Saint-Denis, Laboratoire Essi, équipe Escol

Mots clés : école élémentaire - pratiques enseignantes - discipline scolaire – processus de secondarisation

Résumé :

Les recherches actuelles sur les difficultés scolaires des élèves, notamment celles liées aux apprentissages, mettent en avant les liens entre ces dernières et les pratiques enseignantes (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006). Selon ces auteurs, le métier d'enseignant doit intégrer des préoccupations concernant l'apprentissage (et non seulement l'enseignement) et la socialisation intellectuelle et culturelle des élèves. La question des savoirs doit être au cœur des pratiques professionnelles des enseignants.

Notre communication s'inscrit dans cette perspective et s'appuie sur les recherches du Grppe¹, menées sur les pratiques professionnelles d'enseignants de l'école primaire, dans des cycles et des disciplines variées. Nous portons notre attention sur un concept majeur, «le processus de secondarisation» ; celui-ci peut être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitive des élèves, consistant à « passer d'un rapport et d'une maîtrise pratiques du monde et des savoirs », « à un rapport et une maîtrise symboliques du monde ». Il se révèle être central dans les processus de différenciation et d'inégalités scolaires : certains élèves en effet, parce que peu préparés à faire face à l'exigence de secondarisation, ont des difficultés à l'adopter (Bautier et Goigoux, 2004).

Dans une visée descriptive et compréhensive, notre objectif est d'analyser les situations de travail du point de vue des atouts et des contraintes qu'elles mettent en place, pour aider les élèves à secondariser leur rapport aux savoirs, dans le cadre des disciplines scolaires. Par des analyses de séances filmées en géographie et des entretiens semi-directifs, nous cherchons à mettre en évidence les «occasions de secondarisation» que les enseignants offrent ou n'offrent pas aux élèves, au travers des tâches d'enseignement qu'ils conçoivent et qu'ils réalisent et au travers des activités cognitives qu'ils sollicitent chez les élèves.

Plus généralement, c'est le « modèle disciplinaire » tel que l'a formalisé Audigier (1993) que nous interrogeons : offre-t-il un cadre pertinent à des pratiques enseignantes qui voudraient viser la secondarisation ?

Il nous paraît important de souligner le fait qu'en géographie, le discours disciplinaire mobilise des concepts et des notions qui se démarquent généralement peu du sens commun, ce qui constitue peut-être un obstacle important au processus de secondarisation chez certains élèves.

Par ailleurs, si le second degré a déjà fait l'objet d'études intégrant la perspective socio-didactique (Thémines, 2001, Deleplace & Niclot, 2005), celle-ci a été en revanche peu mobilisée, pour l'étude des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

¹ Grppe : Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes – Iufm Champagne-Ardenne

1. Une perspective socio-didactique : le processus de secondarisation

Les travaux de recherche mettent en évidence « les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. Les moins performants d'entre eux réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche dans laquelle elle s'épuise. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. » (Bautier et Goigoux, 2004, p.90). Ils invitent à prendre en compte la diversité des élèves et des relations qu'ils entretiennent avec les savoirs auxquels ils sont confrontés dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Selon ces mêmes auteurs, réussir à l'école nécessite de la part des élèves, la mise en œuvre d'un processus de secondarisation : travail de transformation, reconfiguration et recontextualisation cognitive des significations et des expériences premières. « Il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger » (ibid., p.91).

Dans des contextes professionnels où l'hétérogénéité des élèves qui composent les classes est croissante, il semble que l'attention portée par les enseignants à ce « processus de secondarisation » soit d'une grande importance dans la mesure où certains élèves ont du mal à adopter cette attitude, ce qui serait une des principales causes de difficultés scolaires : « la centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde » (ibid., p.91). Or, bien souvent cette attitude, est « davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école. » (ibid., p.91).

Dans un article récent, E. Bautier (2006) insiste sur le rôle des pratiques des maîtres en ce qu'elles peuvent participer à la construction des difficultés scolaires des élèves. L'auteur met en avant deux causes de difficultés en rapport avec le « processus de secondarisation ».

- D'une part, les problèmes liés à « l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations scolaires. [...] Tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant » (p.112). Par exemple, en géographie de nombreux élèves disent apprendre à colorier des cartes quand le maître, lui, peut avoir pour objectif l'apprentissage de la localisation de différents phénomènes.

- D'autre part, « le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail construites » (Bautier, 2006, p.116), est une autre cause de difficultés. Elle est liée à la première par le fait que les élèves qui « n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, spontané, réduit à sa transparence sans que celui-ci transforme, déplace, reconfigure, secondarise les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages » (ibid., p.116).

L'acquisition de cette attitude de secondarisation serait largement liée aux pratiques enseignantes. Il importe donc, dans le cadre d'une discipline scolaire, ici la géographie, d'analyser les pratiques des enseignants, en cherchant à mettre en évidence les « occasions de secondarisation » qu'ils offrent ou n'offrent pas aux élèves, au travers des tâches d'enseignement qu'ils conçoivent, qu'ils réalisent et au travers des activités cognitives qu'ils sollicitent chez les élèves. Une de nos hypothèses est qu'il existe dans les pratiques professionnelles un lien explicatif entre rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants et « processus de secondarisation ».

2. Méthodologie de la recherche : le choix d'une démarche qualitative Enregistrements audio et vidéo, auto-confrontation

La plupart des travaux disponibles portant sur les pratiques des enseignants en histoire-géographie sont essentiellement fondés sur des questionnaires et/ou des entretiens. Or, nous savons que dans ces situations où des chercheurs invitent des enseignants à dire ce qu'ils font ou ce qu'ils feraient, de nombreux biais peuvent introduire un écart entre le *dire et le faire*. Ces écarts ou distorsions peuvent être également liés au fait que les acteurs n'ont pas la mémoire de tous leurs faits et gestes, ou n'ont pas les outils conceptuels pour mettre en mots leurs pratiques. C'est ce que montre Bernard Lahire dans « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » (Lahire, 1998). C'est aussi ce sur quoi insiste Pascal Bressoux : « il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. » (Bressoux, 2000, p.132)

Nous avons donc choisi une méthodologie fondée sur l'enregistrement audio et vidéo de séances de classes.

L'observation d'une situation de classe par une personne extérieure et l'interprétation qui peut en être faite *a posteriori* ouvrent la porte à de nombreux biais liés à la subjectivité du chercheur: par exemple, risque d'investissements affectifs, interprétation d'une action qui diffère de celle qu'aurait pu en donner l'enseignant. Pour limiter ces risques, et pour permettre à l'acteur lui-même de s'exprimer sur sa propre pratique en donnant la signification de ses actes et les raisons de ses choix, il est indispensable d'adjoindre à l'enregistrement un entretien avec l'enseignant qui a été filmé.

L'acteur n'a pas toujours conscience de ce qu'il fait, il ne garde pas toujours la mémoire de ses faits et gestes : « Nous ne savons pas constamment ce que nous faisons. Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action « allait de soi », était « naturelle », n'exigeait aucune explication. (Perrenoud, 1996, p.182). Il faut donc trouver des dispositifs qui lui permettent, d'une part, de « revivre ses actions », et d'autre part, de s'exprimer sur sa pratique. C'est ce qui est possible avec l'auto-confrontation. Selon Roland Goigoux (2001), c'est une situation de dialogue avec le chercheur au cours de laquelle l'enseignant est incité à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo.

Le dispositif de recueil des données, identique pour chaque enseignant volontaire², comprend donc l'enregistrement audio et vidéo d'une séance de géographie proposée par l'enseignant, puis quelques semaines³ après, un entretien d'auto-confrontation.

Les premières données ainsi recueillies sont scriptées et soumises à une analyse de contenu menée d'un point de vue socio-didactique.

Une grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage

L'analyse⁴ est structurée à partir d'une grille de lecture élaborée en référence aux travaux de Bautier et Goigoux (2004). Sept dimensions ont été retenues ; pour chacune, on peut identifier deux pôles :

- Le sens de l'activité : celui-ci réside dans le registre secondaire de la rationalité et de l'objectivité des savoirs ou dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien.
- L'explicitation des enjeux : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités ou bien restent très opaques.
- L'orientation des tâches et consignes : l'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre, ou bien il est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche.

² Centrée sur les pratiques des enseignants dans un champ disciplinaire précis, de la géographie, cette recherche fait appel à des enseignants volontaires exerçant au cycle 3 de l'école élémentaire. C'est donc à partir d'un échantillon de convenance (Lenoir, 2006), que nous travaillons.

³ Temps nécessaire à la préparation des entretiens et s'explique aussi par le fait que les enseignants pris par de nombreuses sollicitations professionnelles et personnelles, n'arrivent pas toujours à se libérer rapidement.

⁴ Grille d'analyse élaborée dans le cadre d'une recherche en cours menée par le GRPPE

- L'ajustement didactique : celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé ou bien il trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou encore trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées).
- La mobilisation de concepts : l'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique ou bien il valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis.
- Les critères de réussite de la séance : l'activité des élèves est rapportée à la normativité des savoirs à acquérir ou bien c'est la participation des élèves – et leurs comportements apparents - qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant.
- Le rapport aux disciplines scolaires : l'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée, au contrôle des processus cognitifs ou il introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » (dont l'objectif est l'apprentissage) et disciplines « accessoires » (visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique).

Ces critères ou indices sont repérés dans le script de l'enregistrement audio et vidéo et/ou dans le script de l'entretien d'auto-confrontation.

A partir de l'étude d'une séance de géographie réalisée dans une classe de CM2, nous présentons quelques pistes de réflexions. Ces premiers résultats obtenus n'ont pas de prétention à être généralisés et ils ne sont présentés que comme une étude de cas .

3. Analyse d'une séance de géographie : « L'agriculture française » CM2

3.1 Eléments de contexte :

Il s'agit d'une séance de géographie mise en œuvre dans une classe de CM2 . La classe est composée d'un public très hétérogène tant sur le plan des résultats scolaires que sur celui du comportement. L'école est classée en Z.E.P. La séance a été réalisée en fin d'après-midi.

L'enseignant est un homme, il est titulaire d'une licence d'histoire et a suivi des enseignements de géographie. C'est un néo-titulaire. Pour sa première année d'enseignement, il doit faire face à un contexte professionnel très difficile.

Le tableau ci-dessous présente la structure d'ensemble de la séance analysée.

Phases	Durée
Rappels à l'ordre et mise en place	3'35
Rappels séances précédentes	7'53
Interrogation à l'oral sur le thème de la séance	2'19
Interrogation orale à partir de différents « documents » dans le livre	42'30
La fin de la séance	0'03
Durée totale de la séance	56'20

3.2 Des marqueurs de la discipline scolaire et le processus de secondarisation

L'analyse du script de l'enregistrement audio et vidéo de la séance permet de mettre en évidence quatre phases essentielles d'une durée très inégale : le début de la séance, le rappel de la séance précédente, le thème du jour « l'agriculture française » et le moment où l'enseignant annonce la fin de la séance. On identifie un ensemble d'éléments qui peuvent être qualifiés d'attributs de la discipline scolaire, tels que l'utilisation de documents - ici cartes et des photographies paysagères - et le « cours dialogué ». Ainsi configurée cette séance de géographie correspond au « modèle » de l'enseignement de la géographie tel que Audigier et Tutiaux-Guillon le décrivent :

- une place importante est faite aux échanges maître/élève ;
- la parole du maître est majeure et organisatrice (cours dialogué magistro-centré) ;

- les auxiliaires⁵ ont une place importante (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004).

Ce sont donc des éléments qui sont au cœur des pratiques enseignantes en géographie que nous avons analysés.

3.2.1 « Bon on va faire un peu de géo ... »

Comme s'il fallait bien s'y résoudre, le moment de faire de la géographie est venu. C'est par cette annonce, sans aucune précision en ce qui concerne le thème, les objectifs que le maître débute la séance de la séance. Dans les minutes qui suivent, ce sont les contraintes matérielles qui prennent le pas sur les contenus. « Bon il va falloir se répartir en géo. Cela va pas être simple. » Se répartir c'est-à-dire disposer les élèves de telle sorte qu'ils aient un livre pour deux. Livre de géographie dont l'usage est quasi rituel : « Bon, on reprend le livre cette fois à la page 92...92.93 ». Rien de plus ne vient baliser l'activité pour les élèves. Ainsi, pour eux, faire de la géographie, peut être identifié à une pratique très ritualisée pour laquelle il faut « s'organiser » et prendre le manuel de géographie à la bonne page.

Il y a donc dès le début de cette séance une composante implicite très forte. Le maître sait quels sont ses objectifs : « On a déjà étudié, on a d'abord étudié la population qui structure le territoire, surtout à travers donc le milieu citadin et ensuite **il me semblait logique de travailler le milieu rural, et l'une des caractéristiques du milieu rural, c'est l'agriculture qui structure énormément le paysage, et donc c'était l'objectif de cette séquence là**, c'était d'introduire l'agriculture qui structure le paysage agricole et rural français » (extrait de l'entretien d'auto-confrontation). Ceux-ci sont inconnus des élèves, qui comme d'habitude vont faire de la « géo ». Le sens de l'activité se limite au registre du quotidien de la classe. L'opacité des enjeux cognitifs est totale. Le ton et les propos de l'enseignant à forte teneur négative risquent de ne pas inciter les élèves à s'investir dans la séance.

3.2.2 Le cœur de la séance « cours dialogué » et « pédagogie du document »

Fréquemment sollicités par leur enseignant, pour décrire un document, lire un extrait de texte, ou répondre à une question, les élèves disposent d'un temps de parole limité, en général deux ou trois secondes, pour formuler une réponse. Cela laisse peu de temps à la réflexion, à la construction d'un raisonnement. De ce fait, et à l'exception des temps de lecture, ils s'expriment le plus souvent par quelques mots, plus rarement par une ou plusieurs phrases. Observer, décrire, nommer semblent bien être les opérations intellectuelles les plus mobilisées.

Le discours de l'enseignant est omniprésent, il représente plus de 50% du temps de la séance. Outre sa rapidité, une autre caractéristique est qu'il apparaît saturé de notions qui ne sont pas toujours bien maîtrisées par le maître lui-même et qui semblent se situer à un niveau de langage bien plus élevé que celui des élèves de cycle 3. On peut se poser la question de son intelligibilité pour les élèves. De plus le discours de l'enseignant et ces propos lors de l'entretien, expriment la volonté de transmettre un contenu essentiellement factuel sur l'agriculture française et son évolution. Tout se passe comme s'il fallait, lors de cette séance, transmettre la « vulgate » relative à ce thème, et ce, sans nécessairement prendre en compte la distance en termes d'abstraction qui sépare « l'agriculture française » et l'expérience vécue des élèves fréquemment sollicitée par le maître.

Dans ces moments de « cours dialogué » le maître entretient souvent, par ses propos, l'opacité autour des enjeux cognitifs. Par exemple, au bout de 11 minutes, il annonce l'objectif de la séance : « ... et aujourd'hui on devait étudier parmi les gens qui vivent à la campagne en particulier l'agriculture. ». Il semble que l'enseignant ait changé d'objectif ou qu'il ne croit plus à l'objectif prévu (« on devait ») ce qui ne permettra évidemment pas aux élèves de se l'approprier. De plus, cette annonce passe pratiquement inaperçue dans le discours du maître : aucun procédé d'énonciation, de changement de ton n'indique aux élèves qu'un élément important vient d'être énoncé. D'ailleurs, la leçon continue sur le même registre que dans la phase précédente (révision de la séance précédente). Il y a donc dans le début de cette nouvelle phase, « superposition » de deux messages adressés aux élèves : on commence à aborder ce qui est l'objet de la leçon et on

⁵ Textes ; images ; cartes ; etc.

continue sur ce que nous avons commencé. Cela maintient les élèves dans une grande opacité au regard des enjeux cognitifs de la séance.

Enfin, les propos de l'enseignant contribuent fortement à maintenir le sens de la tâche dans le registre de l'utilité scolaire. Par exemple, « donc sachant qu'il y aura une évaluation la semaine prochaine sur la population... ». C'est cette évaluation qui est sensée donner du sens à l'activité des élèves. Il n'y a pas réellement de dévolution de l'activité : ce n'est pas d'apprendre de la géographie qui est important, c'est de réussir l'évaluation. Il s'agit ici de l'utilité dans le cadre de l'exercice du métier d'élève. L'évaluation apparaît comme un outil de motivation des élèves qui revient à plusieurs reprises dans son discours : « Eh ben, va falloir que vous bossiez à l'évaluation. Elle est pas gagnée hein. »

Ceci nous conduit à interroger la pertinence du « cours dialogué », pourtant central dans l'exercice enseignant en géographie, ou au moins à en souligner les limites : le jeu rapide de questions /réponses, le discours omniprésent de l'enseignant, l'opacité autour des enjeux cognitifs et la centration de la tâche dans le registre de l'utilité scolaire sont sans doute des obstacles au processus de secondarisation pour les élèves les plus en difficulté.

On peut aussi s'arrêter sur l'utilisation des documents par cet enseignant. Rappelons que l'utilisation de « documents » essentiellement iconographiques est une pratique courante chez les enseignants en géographie (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) ; et que le programme de géographie pour l'école élémentaire de février 2002 met l'accent sur la carte « outil du géographe » et les photographies paysagères. .

L'enseignant consacre près de 43 minutes à questionner les élèves à partir de « documents » qui figurent dans le livre de la classe. Ce sont au total, quatre photographies, deux cartes murales et trois textes qui sont utilisés par l'enseignant.

Le premier document de ce type utilisé par l'enseignant est une photographie d'un paysage agricole qui figure dans le manuel des élèves.

L'introduction de cette image à ce moment-là de la séance est comme une « fenêtre » que l'enseignant ouvre sur la réalité, il invite alors les élèves à regarder : « *qu'est-ce qu'on voit sur cette photo* ». Nous serions tentés de penser qu'à ce moment là, le maître, dans une approche traditionnelle de la géographie « plante le décor ». Décor que les élèves vont devoir ensuite décrire : « *la photographie, on va la décrire* », consigne très fréquente en géographie. En procédant de cette façon, et dans la mesure où l'ensemble du questionnement concerne ce qui se voit, l'enseignant amène les élèves à privilégier dans l'approche du paysage ce qui est, pour eux, directement visible. La démarche est reprise pour les autres photographies que le maître utilise. Ainsi, il semble que dans cette séance, l'utilisation des photographies paysagères par l'enseignant ait deux fonctions : elle permet la mise en image d'un objet d'étude et elle est prétexte à un questionnement qui très rapidement s'éloigne du document.

Pour cet enseignant, la priorité donnée à l'image est justifiée par « ce que sont » les élèves : leur jeune âge et/ou les difficultés qu'ils ont en maîtrise de la langue. Il n'y a pas véritablement de considérations didactiques.

« Là l'importance de l'image dans cette séance là, elle est indéniable dans le sens où **elle montre les choses très clairement**, on voit comment on faisait avant, on voit comment on faisait après, comme on fait maintenant. Si j'avais lu un texte qui expliquait ça cela aurait été beaucoup moins parlant, on aurait... du moins ils n'ont pas toujours les référents déjà visuels donc... quand on lit un texte on parle de faux, on dit les gens fauchent, les gens sont penchés sur les herbes à faucher c'est un travail arasant etc..... **Là la photo...sans le vocabulaire, elle le montre**. Donc automatiquement ça va être plus facile que **si jamais on est obligés de passer par un texte ou on le lit, ça va être difficile parce qu'il faudra qu'ils aillent chercher des références qu'ils n'ont pas toujours au niveau lexical** et...dans leurs représentations... » (extrait de l'entretien d'auto-confrontation).

L'enseignant accorde à l'image une sorte de « transparence », il suffit de l'observer pour dire ce qui est ou était. Or, les travaux sur l'utilisation des images en histoire et géographie insistent

sur le caractère polysémique des images, leur difficulté d'utilisation et la nécessité de former les élèves à la lecture des images.

La suite de la séquence est une reproduction de cette démarche : un document, des questions, des réponses souvent inappropriés, l'ensemble restant flou avec l'utilisation d'un vocabulaire imprécis qui valorise exclusivement le concret, le perceptif, le vécu des élèves. Dès lors, les usages que fait cet enseignant des « supports didactiques », semblent participer à la mise en scène du savoir et d'une certaine façon à une opération de « révélation » de ce dernier, comme l'écrit François Audigier (1999, p.54) : « le savoir se présente comme un savoir établi, un « déjà-constitué » dans les livres et les documents de toutes sortes proposés aux élèves, un savoir qu'il faut mettre en scène pour que les élèves s'en approprient certains éléments. Ce qui met en péril la construction et l'acquisition d'un véritable raisonnement géographique par les élèves.

Cette utilisation des photographies paysagères comme « substitut du réel », sans aucune mise à distance de l'objet observé, est à rapprocher de la conception - recueillie lors de l'entretien - qu'a le maître de la géographie : « alors la géographie, c'est aussi bien je pense que dans le 2nd degré qu'en primaire, c'est quelque chose qui est beaucoup plus proche parce que c'est l'étude du réel. C'est pas l'étude de quelque chose qui est loin, qui est passée. ... Il suffit de regarder dehors et on peut, là on est dans le concret, on fait une étude de quelque chose de concret et puis de quelque chose là encore une fois qui les touche vraiment directement... ». On peut dès lors se poser des questions quant à la possibilité pour cet enseignant de mettre en œuvre des pratiques de classe qui favoriseraient le processus de secondarisation, lequel suppose la mise à distance de l'expérience première.

3.2.3 La fin de la séance : une chute abrupte

A la 56^{ème} minute, le maître décide d'arrêter la séance sans qu'à aucun moment les élèves n'aient écrit quoi que ce soit. C'est tout simplement la fin de la journée de classe, et malgré les menaces, le maître ne peut pas faire durer plus longtemps la séance. Les échanges relatifs à chaque document ne sont pas repris ni analysés dans leurs apports relatifs à l'objectif de la séance ou en termes d'apport méthodologique en géographie. La séance se présente en quelque sorte comme un long fil que l'on déroule face aux élèves sans qu'il n'y ait de véritable début ni de fin. Seules les réactions des élèves, leurs réponses aux questions, viennent modifier le déroulement de cet épisode de géographie. L'arrêt des échanges sur un aspect matériel vient signifier que la séance est terminée. Le rituel du matériel revient : « on va s'arrêter là pour aujourd'hui... Vous rangez le livre avec l'atlas. ». Il n'y a pas de « synthèse » ou toutes autres formes de pratiques qui permettraient une structuration des apprentissages visés. Faut-il voir dans cette « chute abrupte » un effet de la difficulté à gérer le temps qui contraint le maître à différer cette « synthèse » en la reportant à une séance ultérieure, ou bien le manque d'importance accordée par l'enseignant à cette phase de travail qui fait qu'elle aurait été oubliée ?

L'analyse du script de l'entretien permet d'avancer quelques éléments de réponses

« *Chercheur : Comment tu procèdes pour structurer les apprentissages?*

Enseignant: Alors ça c'est un réel problème c'est la place de la trace écrite, en ce moment je sais que j'ai des difficultés avec mes élèves c'est que en histoire et géographie, c'est quelle place donner à la trace écrite? Parce que, leur faire construire c'est quelque chose qui est excessivement difficile...pour avoir déjà essayé...c'est pas évident... Il y a plusieurs techniques possibles. Des fois je peux leur mettre les éléments principaux que je voudrais qui apparaissent... [...] et c'est à eux, [...], de reconstruire la trace écrite. Ça prend beaucoup de temps, faut les corriger individuellement. En général du coup en plus cela devient un peu bâtarde car on a tendance à vouloir leur en redonner une autre que nous on a élaborée, donc ce qui... finalement leur trace écrite à eux... elle ne sert à rien. Il y a une autre possibilité ...c'est de...donner soi-même la trace écrite. Et en ce moment c'est ce que j'ai tendance à faire. »

Face aux difficultés, liées aux élèves qui composent la classe, à organiser un temps de structuration des apprentissages qui prennent en compte ce qu'écrivent ou disent les élèves, l'enseignant pense résoudre le problème en distribuant une « trace écrite » toute prête. Ce que les élèves ont pu écrire ou dire n'a plus d'importance. L'élaboration de la trace écrite n'est plus

considérée comme un moment important qui participe au processus d'apprentissage. La distribution du texte à apprendre peut donc se faire à un autre moment.

4. Éléments de conclusion et interrogations

Dans cette séance, tout semble indiquer que l'enseignant ne s'est approprié que des « éléments de surface » de la géographie : les finalités et l'objet de la discipline ne paraissent pas être connus ou maîtrisés. Le manque de maîtrise épistémologique apparaît alors comme un des éléments clés pour rendre compte et comprendre la pratique de cet enseignant (le contexte difficile, le fait de débiter, la polyvalence en sont d'autres). Le maître peut difficilement dégager des objectifs très pertinents, il lui est également difficile de donner ou d'aider les élèves à construire du sens. Il se laisse guider par les choix didactiques des auteurs du manuels qu'il utilise.

L'analyse socio-didactique de la séquence permet d'interroger une pratique classique de l'enseignement de la géographie, le « cours dialogué » qui met en jeu des documents et des questions. Il semble qu'en adoptant cette forme d'enseignement, le maître reste souvent dans l'implicite, ne prend pas en compte la distance importante qui sépare les notions qu'il mobilise et ce que les élèves peuvent comprendre, et enfin simplifie les activités pour arriver rapidement à une réponse qui alimente son propos ; puisqu'il faut avancer pour terminer la séance...

Autrement dit, lorsque le modèle disciplinaire « s'impose » au maître (Nicolot, 2002), les pratiques professionnelles de l'enseignant ne favorisent pas le « processus de secondarisation ».

On peut également émettre l'hypothèse selon laquelle la confrontation de cet enseignant à des élèves difficiles et la nécessité de tenir la classe pour ne pas perdre la face le conduisent à transiger sur la question des savoirs au profit de la paix dans la classe. La question des apprentissages et de la confrontation des élèves aux savoirs devient secondaire, le principal étant que la séance « se passe bien », que les élèves participent. La gestion de classe serait devenue, peut-être implicitement, pour cet enseignant, la finalité essentielle.

Bibliographie :

Audigier F. (1993), Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Thèse: didactique des disciplines, Université Paris VII, 677 p.

Audigier F. (1999), « Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. » *Perspectives documentaires en éducation*, N°46-47, pp. 49-55

Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004), Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire, INRP, collection didactiques, apprentissages, enseignements, p.337

Bautier E. (2006) « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. » *Recherche et Formation*, N° 51, p.105-118

Bautier E., Goigoux R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, N° 148, p.89-100

Bressoux P. (2000), « Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. » Rapport d'habilitation à diriger des recherches, <http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf>

Deleplace, M. et Nicolot, D (2005) L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie.

Enquête au collège et au lycée. Documents, actes et rapports pour l'éducation, Scérén, CRDP Champagne-Ardenne, p.151

Goigoux R. (2001), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, N° 138, pp.125-134

Lahire B. (1998), « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche et formation*, n°27 pp.15-28

Niclot, D. (2002), “ La force d'un modèle disciplinaire qui s'impose aux maîtres polyvalents. Temps, espace, histoire et géographie à l'école primaire. ” *Communication au colloque inter IUFM, Dijon*

Perrenoud, P.(1996),« Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, Analyse des pratiques et prise de conscience », In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208), Bruxelles : De Boeck, 3e éd. 2001.

Thémines, J. F. (2001) « Proposition pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie », *Cahiers de la MRS*