Analyser la « co-activité didactique » des enseignants du premier degré : l'exemple de l'enseignement de la géographie au cycle 3

*Analyse of primary school teachers' « didactic co-activity »: the exemple of
geography teaching in primary school*

Anne Glaudel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9345>

DOI : 10.4000/ree.9345

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Anne Glaudel, « Analyser la « co-activité didactique » des enseignants du premier degré : l'exemple de l'enseignement de la géographie au cycle 3 », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9345>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyser la « co-activité didactique » des enseignants du premier degré : l'exemple de l'enseignement de la géographie au cycle 3

Anne Glaudel¹

Résumé

L'article a pour objet la « co-activité didactique » de l'enseignant, c'est-à-dire la part de son activité qui est orientée vers les objets de savoir et tournée vers l'activité des élèves à l'égard de ces objets de savoir, étudiée dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la géographie à l'école primaire. Il s'agit de comprendre comment l'enseignant polyvalent fait face à son travail lorsque celui-ci consiste à mettre en place des situations de transmission-appropriation de savoirs dans une discipline dont il n'est pas spécialiste. L'analyse didactique nous conduit à caractériser les objets d'enseignement et d'apprentissage explicitement ou implicitement (re)construits par l'enseignant. Dans une perspective compréhensive, nous mobilisons des notions issues de la clinique de l'activité afin d'analyser le processus dynamique qui sous-tend cette (re)construction. À partir d'un entretien d'autoconfrontation simple et de l'analyse de l'activité discursive d'un praticien sur son activité en situation, nous présentons les caractéristiques de la « co-activité didactique » d'un enseignant de cycle 3.

La professionnalité des enseignants dits « polyvalents » du premier degré reste assez mal connue. Nous proposons de contribuer à la caractérisation de sa dimension didactique par la description et la compréhension du processus de transmission-appropriation de savoirs, dans une approche de didactique disciplinaire. D'abord centrées sur les contenus de savoir et sur les apprentissages des élèves, les recherches en didactique des disciplines ont largement intégré depuis une dizaine d'années l'investigation des pratiques effectives (Venturini, Amade-Escot & Terrisse, 2002). Cependant, la réalité du travail enseignant, longtemps occultée par les recherches en sciences de l'éducation (Lantheaume, 2008), reste encore en grande partie méconnue, alors que son analyse apparaît indispensable à la compréhension des processus de construction de la professionnalité enseignante. Une approche compréhensive du travail enseignant s'est cependant développée en mobilisant les apports de l'analyse du travail (Amigues, 2002, 2003) afin d'« étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent » (Goigoux, 2007, p.50). Aussi, pour saisir dans sa complexité le « travail réel » de l'enseignant lorsqu'il enseigne la géographie, nous proposons de mobiliser dans le cadre de référence de la didactique de la géographie des outils conceptuels et méthodologiques issus de l'analyse du travail.

1. Une recherche en didactique à l'épreuve du « travail réel »

De même que l'analyse du travail permet de mettre une conception souvent trop abstraite du travail « à l'épreuve du réel et de situations effectives » (Yvon & Clot, 2001, p.72), notre recherche en didactique propose de mettre à l'épreuve du « travail réel » la connaissance des pratiques d'enseignement de la géographie au cycle 3.

¹ Doctorante, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et la Professionnalisation (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne.

■ ***Les pratiques effectives d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire***

La recherche en didactique de la géographie a investi, à la fin des années 1990, l'étude des pratiques dites « ordinaires »² en mobilisant un cadre de référence centré sur les concepts de « discipline scolaire » et de « représentations sociales » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008). Les pratiques déclarées et les pratiques observées d'enseignement de la géographie à l'école primaire ont été ainsi caractérisées par la construction de savoirs scolaires factuels et fragmentés, très peu référés aux approches de la géographie universitaire contemporaine. Ces pratiques sont dominées par des activités de « description-localisation-nomination » (Audigier, 1999) qui ne permettent guère aux élèves de commencer à interpréter le monde dans lequel ils vivent. Les situations d'enseignement-apprentissage observées sont organisées autour d'un « modèle pédagogique dominant » centré sur les lectures ritualisées de deux types de documents : l'image paysagère perçue comme simple, concrète et facile d'accès (Philippot, 2008) et la carte sur laquelle les élèves ont à situer et nommer des éléments (Audigier, 1999). L'enseignement de la géographie dans le premier degré est également fortement associé à une logique du plaisir et de l'opportunité qui conduit de nombreux enseignants à valoriser les études locales et les questions d'actualité, sans toujours en faire un point de départ pour construire des savoirs plus généraux et une première forme d'interprétation géographique du monde (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Philippot, 2008).

■ ***Une « entrée activité » pour mieux comprendre le travail enseignant***

Dans le mouvement général conduisant les sciences sociales à privilégier « l'entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), le travail enseignant est aujourd'hui largement étudié comme une activité humaine. Dans une approche historico-culturelle de l'activité, des recherches en didactique des disciplines investiguent le travail enseignant comme activité subjective dans ses dimensions individuelles et singulières, et dans ses dimensions collectives, sociales et culturelles (Amigues, 2002, 2003 ; Goigoux, 2002, 2007). C'est à ce cadre de référence que nous empruntons les distinctions essentielles qui seront mobilisées dans la suite de cet article.

Dans la tradition ergonomique de langue française, l'analyse de l'activité de travail repose sur le couplage fondamental et des rapports complexes et dynamiques entre la tâche prescrite, ce qui est à faire, et l'activité, la manière dont un sujet s'approprie la tâche et l'effectue (Leplat, 1997). En référence au cadre de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), nous considérerons que l'activité du sujet déborde son activité réalisée et englobe le *réel* de l'activité. En effet, l'activité réalisée n'est qu'une actualisation partielle de l'activité du sujet. Celle-ci ne peut être comprise sans prendre en compte aussi tout ce qui ne se manifeste pas dans l'action, les multiples fins que poursuit le sujet dans son travail, les tensions, compromis et ajustements permanents qui se jouent sans toujours s'actualiser dans l'activité manifeste. L'approche de cette part de l'activité du sujet est nécessaire pour mettre au jour et pour comprendre la richesse, la complexité et l'ingéniosité du « travail réel » (Yvon & Clot, 2001).

■ ***Une analyse de « l'activité didactique » d'enseignants du premier degré***

L'étude de l'activité enseignante « *loin de négliger les effets d'apprentissage sur les élèves, prend en compte l'effet du travail sur le professeur lui-même* » (Amigues, 2002, p.208). Cette analyse centrée sur l'enseignant a conduit diverses recherches en didactique des disciplines à prendre pour objet la part de l'activité enseignante centrée sur les savoirs enseignés-appris et à construire la notion d'« activité didactique » des enseignants (Brau-Antony & Grosstephan, 2013). Thierry Philippot (2008) a proposé un cadre conceptuel d'analyse de « l'activité didactique » des enseignants du premier degré plus particulièrement mobilisé dans des travaux de didactique de l'histoire et de la géographie (Glaudel & Philippot, 2013 ; Philippot, 2014). Une spécificité de l'activité enseignante réside dans le fait qu'elle est une « co-activité » tournée vers l'activité cognitive des élèves (Pastré, 2007). C'est pourquoi nous proposons de nommer « co-

² Le qualificatif « ordinaires » est utilisé dans ces travaux de recherche pour distinguer ces pratiques de celles qui sont dites « innovantes » ou de pratiques « instrumentées » par des protocoles construits par des didacticiens-chercheurs.

activité didactique » de l'enseignant la part de l'activité de l'enseignant orientée vers les objets de savoir et tournée vers l'activité des élèves à l'égard de ces objets de savoir³.

Notre analyse de la « co-activité » relève de la didactique de la géographie en tant que champ de recherche. Celui-ci s'est constitué en étroite relation avec les renouvellements épistémologiques de la géographie universitaire qui, en rupture avec le programme réaliste de la géographie du XIX^e siècle, s'est affirmée comme une science sociale qui construit ses objets (Roumégous, 2002) et par un objet spécifique : « *la géographie, science de l'espace dans les années 1970, tend aujourd'hui à devenir la science de la dimension spatiale de la société* » (Knafou & Stock, 2003, p.324). La didactique de la géographie s'est également structurée autour des concepts de « transposition didactique » et de « pratiques sociales de référence » (Le Roux, 1997 ; Vergnolle-Mainar, 2011). Ces concepts nous conduisent à analyser les références, explicites ou implicites, qui sous-tendent l'activité didactique des enseignants et qui peuvent constituer des points d'appui ou des obstacles à leur appropriation des spécificités disciplinaires et des enjeux contemporains de l'enseignement de la géographie. C'est à partir de ce cadre que nous analysons les représentations cognitives des enseignants, les configurations conceptuelles qu'ils élaborent, ainsi que leurs questionnements relatifs à l'espace et le rapport au réel qui fonde leur enseignement en géographie.

2. Approcher la « co-activité didactique » des professeurs des écoles

Notre recherche favorise « *une approche qui place plus clairement les enseignants en position de sujets dans les dispositifs de recherche* » (Goigoux, 2007, p.49). Cette deuxième partie a pour vocation de préciser comment les cadres méthodologique et conceptuel de la recherche permettent d'approcher et d'analyser la « co-activité didactique » de l'enseignant considéré en tant que sujet didactique aux prises avec une situation de travail qui est une situation didactique.

■ La « co-activité didactique » des enseignants, un processus dynamique

En mobilisant des apports de la clinique de l'activité, nous analysons le processus de redéfinition de sa tâche didactique par l'enseignant au travail comme un système dynamique organisé autour de trois pôles : le « but » de l'action, la « représentation cognitive du résultat à atteindre », les « moyens » de l'action, les instruments et techniques utilisés, et le « mobile de l'activité », ce qui compte le plus pour le sujet (Clot, 1999). Ce sont les rapports instables et dynamiques entre ces trois pôles qui structurent la dynamique interne de l'activité du sujet (Yvon, 2010), particulièrement en termes de « sens de l'activité » (le rapport entre motif de l'activité et but de l'action) et d'« efficience de l'action » (le rapport entre but et moyens de l'action). Cette activité subjective, socialement et historiquement située, relève d'une dynamique à la fois individuelle et collective.

Dans notre questionnement didactique, le « résultat à atteindre » est entendu comme la transmission-appropriation de savoirs scolaires dans le cadre de situations favorisant une activité cognitive des élèves. Il faut noter que l'activité enseignante a un caractère problématique du fait que l'apprentissage des élèves n'est pas un résultat immédiat et qu'il est toujours « *un but lointain et incertain* » (Amigues, 2003, p.9). L'analyse didactique des « buts » du sujet peut ainsi contribuer à caractériser les représentations cognitives⁴ des enseignants polyvalents qui restent peu connues concernant la géographie et son enseignement.

³ La notion de « co-activité » est fréquemment utilisée dans les recherches en didactiques des disciplines dans un sens différent de celui que propose Pierre Pastré (2007) pour souligner une spécificité de l'activité enseignante qui est une « co-activité de l'enseignant et des élèves » (Amigues, 2003) ou qui relève d'une « co-activité de la classe », étudiée en particulier par les recherches en didactique du Français.

⁴ Nous abordons les « représentations cognitives » en tant que connaissances construites par le sujet, « résultat intériorisé de son expérience, qui repose sur une recomposition à usage personnel des expériences et des savoirs » (Reuter, 2010, p.45).

Les « moyens de l'action » enseignante recouvrent différents types de ressources mobilisées par l'enseignant (ressources cognitives, ressources documentaires et prescriptives, ressources sociales, ressources de l'expérience). Nous concevons les ressources cognitives mobilisées par l'enseignant en termes de « connaissance ouvragée » (Tardif & Lessard, 1999) et nous cherchons à comprendre comment la « co-activité didactique » de l'enseignant polyvalent est façonnée en partie par son expérience d'apprenant (de l'école primaire à la formation universitaire professionnalisante), par son expérience professionnelle et aussi par son « expérience géographique » (Dardel, 1952/1990) qui relève d'un « rapport premier au monde » (Philippot, 2014).

Enfin, dans notre analyse didactique, la mobilisation subjective est approchée en termes de « fins » que l'enseignant attribue à l'enseignement (de manière disciplinaire ou transdisciplinaire)⁵.

■ Une « analyse intrinsèque » fondée sur une « méthode indirecte »

Interroger le travail enseignant requiert un changement de posture de recherche lié au fait que « *comprendre le travail exige de se situer du côté de ceux qui travaillent* » (Lantheaume, 2008, p.17). Ainsi les recherches alliant la didactique disciplinaire et l'analyse de l'activité associent une analyse « extrinsèque » fondée sur des « méthodes directes », l'observation et l'analyse des interactions langagières – en didactique du français (Bucheton, 2008) ou de l'histoire-géographie (Vezier, 2007), par exemple – à une analyse « intrinsèque » fondée sur des « *méthodes indirectes* », qui tendent à accéder à l'activité du sujet en le mettant en situation de parler de son travail (Goigoux, 2007).

Le *réel de l'activité* reste opaque aussi bien au chercheur qu'à l'enseignant lui-même car « *aucune réflexion directe sur l'action n'est possible de soi à soi* » (Clot, 2008, p.179). À la suite de Lev Vygotski, Yves Clot (2008) considère que la conscience est « *un contact social avec soi-même* » accessible uniquement si le sujet se regarde avec les yeux d'un autre. Aussi, seules des « méthodes indirectes » telles que l'instruction au sosie⁶ ou l'autoconfrontation simple ou croisée (Clot, 2008) permettent le « redoublement » de l'expérience qui ouvre au sujet un accès à des dimensions non réalisées de son activité. Ces situations d'entretien ne permettent pas un accès direct à l'activité didactique mais à une activité *sur* l'activité : « *Enseigner, c'est une activité, dire comment on s'y prend pour faire telle ou telle action en est une autre* » (Amigues, 2002, p.210). C'est cette activité discursive *sur* l'activité didactique que nous analyserons dans la troisième partie de l'article, en centrant l'analyse sur le *réel* de la « co-activité didactique », entendu comme le processus de redéfinition de sa tâche didactique par le sujet-enseignant. Il s'agira par là de mieux comprendre comment un enseignant, qui maîtrise peu la géographie, ses renouvellements épistémologiques et sa didactique, « fait avec » cette discipline.

Des entretiens d'autoconfrontation constituent l'élément central de l'enquête de la recherche en cours après l'observation et la vidéoscopie de séquences complètes d'enseignement de la géographie. La durée importante des séquences filmées impose au chercheur d'opérer des choix d'épisodes. Nous avons privilégié pour ces entretiens cinq types d'épisodes significatifs sur le plan didactique ou sur le plan de la gestion des ruptures temporelles entre les temps didactiques⁷.

⁵ Dans cet article nous n'abordons pas les « fins propres du sujet » qui ne concernent pas l'apprentissage des élèves.

⁶ La méthode de l'instruction au sosie a été mise en œuvre pour accéder à l'activité didactique en histoire et géographie d'enseignants du premier degré dans le cadre d'une recherche exploratoire du Pôle Nord Est des IUFM (Philippot & Glaudel, 2013).

⁷ Nous avons choisi dans la séquence observée et filmée un épisode centré sur un concept ou une notion géographique, un épisode de raisonnement géographique, un épisode lié à l'institutionnalisation du savoir géographique, un épisode de « tissage » interne à la séquence et un épisode lié à un « tissage » externe à la séquence.

3. Les tensions de la « co-activité didactique » d'un enseignant de cycle 3

Nous proposons une étude de cas qui vise à caractériser la « co-activité didactique » de Jacques, un maître expérimenté qui enseigne la géographie aux élèves de cycle 3 d'une petite école rurale⁸. Le cas de la « co-activité didactique » de Jacques « fait problème » (Passeron & Revel, 2005) dans la mesure où son activité discursive en entretien manifeste des tensions entre une géographie « ordinaire » et d'autres références didactiques ou d'autres modèles de référence. Ces tensions nous conduisent à interroger les rapports qu'entretiennent les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques » (Saussez & Paquay, 2004) dans les représentations cognitives de l'enseignant, ainsi que le processus d'élaboration de ces représentations. À partir d'une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977) organisée autour d'une analyse didactique des trois pôles de l'activité présentés précédemment (buts et moyens de l'action, motifs de l'activité), nous proposons de caractériser, d'un point de vue didactique, les représentations cognitives de l'enseignant, en termes de savoirs et d'activités cognitives des élèves « à atteindre ».

■ *Les savoirs en jeu : entre géographie traditionnelle et traces des évolutions épistémologiques de la discipline, quels objets géographiques ?*

Dans la « co-activité didactique » de l'enseignant, une géographie traditionnelle et des traces parcellaires des évolutions épistémologiques de la discipline entretiennent des rapports, dont la nature est à interroger. Notre analyse tend à comprendre si leur combinaison relève d'une articulation ou d'une juxtaposition de références plurielles.

L'unité d'enseignement construite par l'enseignant met en jeu un objet d'étude composite à dominante « naturelle ». Autour de la polysémie du terme « vallée » se superposent trois objets non différenciés par l'enseignant, la vallée en tant que forme topographique creusée par un cours d'eau, le réseau hydrographique constitué par un cours d'eau et ses affluents et le paysage de vallée, appréhendé en tant que portion observable de la surface terrestre. L'enseignant, dont la mobilisation subjective repose principalement sur le fait de donner l'envie d'apprendre à ses élèves, s'autoprescrit cet objet d'étude dans une logique de projet pédagogique annuel et pluriannuel. En effet, les élèves viennent de vivre un séjour au bord d'un lac artificiel installé dans une vallée et iront à la montagne l'année suivante, et l'enseignant choisi de faire travailler cet objet qui, de son point de vue, a du « sens » pour les élèves par son ancrage dans un vécu commun. Le caractère composite de l'objet d'étude est renforcé par l'inscription de la « co-activité didactique » de cet enseignant dans une tradition scolaire qui valorise les approches physique et lexicale en géographie enseignée et qui tient même lieu de prescription pour l'enseignant, alors que ces approches n'appartiennent plus aux textes officiels actuels.

La théorie implicite de la géographie construite par l'enseignant est fortement déterministe et pré-vidalienne. Elle induit dans l'unité de travail une approche centrée sur un unique facteur d'explication de l'occupation de l'espace : l'ensoleillement différentiel entre les versants « adret » et « ubac ». Cette approche reste même éloignée de l'approche vidalienne d'une combinaison de différents facteurs, naturels et historiques qui façonne les paysages ou les milieux géographiques (Le Roux, 1997). Dans cette unité d'enseignement, la « co-activité didactique » de l'enseignant ne mobilise aucun étayage documentaire et puise ses ressources dans l'expérience personnelle de l'enseignant. Questionné sur son choix de travailler le couple « adret/ubac », la verbalisation de l'enseignant traduit que cette approche repose sur une combinaison de diverses ressources de l'expérience. Son expérience géographique de l'espace montagnard,

⁸ Il s'agit d'un travail conduit dans une classe à trois niveaux (CE2-CM1-CM2) qui s'inscrivait dans un projet pédagogique lié à une « classe de découverte » au bord d'un lac artificiel et à l'exploitation qui en a été faite en classe en histoire, géographie et sciences. L'unité de travail en géographie observée et filmée portait sur la notion de « vallée » principalement à travers la comparaison de deux types de paysage (la vallée dans laquelle le lac a été créé et la vallée de montagne).

sans doute liée à son expérience d'enseignant et aux approches proposées par des intervenants extérieurs des séjours d'environnement, mais aussi son rapport premier au monde, lié aux pratiques de construction et de jardinage, se combinent en écho avec ses souvenirs d'élève du couple « adret/ubac » :

Chercheur : Mais, tu apportes par exemple le couple adret/ubac. Et qu'est-ce qui t'a amené à, à, apporter cet éclairage-là ?

Jacques ACS22 : Disons, c'est la réalité de ce qu'il 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. Et que quelque part, nous en Haute-Marne aussi, et bien, on va s'installer dans un espace. 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.

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 ?

Jacques ACS23 : 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.

D'une manière générale, le rapport au réel qui sous-tend la « co-activité didactique » de cet enseignant repose sur l'étude d'une réalité considérée comme objective et non sur une distance critique à l'égard d'objets construits. L'enseignant s'inscrit dans le « rapport au monde » le plus couramment établi en géographie scolaire (Thémines, 2002), un rapport de « *plain-pied au monde* » (Orain, 2000), 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* » (p.95).

Cependant, l'activité discursive de l'enseignant révèle également des influences parcellaires d'autres approches géographiques autour de l'utilisation d'expressions telles que « *la différenciation des paysages* », « *l'évolution des paysages* », « *l'occupation de l'espace* » ou « *l'organisation de l'espace* ». Ces notions sont sans doute liées à l'influence implicite des ressources prescriptives et plus particulièrement des programmes de 2002 et de leurs documents d'accompagnement. Ces traces d'évolutions épistémologiques de la discipline pourraient constituer des points d'appui à une autre géographie enseignée. Cependant, l'appropriation des caractéristiques d'une géographie sociale et critique reste difficile pour l'enseignant. Ainsi, le paysage est toujours abordé comme une réalité objective et non comme une représentation située et subjective de l'espace (Le Du, 2001). La signification que l'enseignant donne à la notion d'occupation de l'espace est centrée sur la notion d'habitat héritée de la géographie « classique » et caractéristique des objets observables et expérientiels qui sont au cœur des savoirs qu'il vise. Toutefois, les ressources de l'expérience professionnelle acquises lors des classes à séjour d'environnement conduisent l'enseignant à dépasser la seule fonction résidentielle de l'habitat et à prendre appui sur les notions d'habitats « permanent » et « non permanent » pour ouvrir l'objet d'étude sur la fonction touristique des espaces observés et sur l'activité saisonnière induite :

Jacques ACS64 : il y a une relation aussi avec le Grand-Bornand, le fait d'axer sur le fait que dans cette zone-là il y a de l'habitat qui est permanent et de l'habitat qui est non permanent, et bien on va repérer ça au niveau du Grand-Bornand qui va déterminer toute l'activité saisonnière avec des agriculteurs qui vont avoir des rôles différents, avec des gens qui vont venir carrément d'ailleurs pour être les cuisiniers, pour être les serveurs, pour faire vivre la station ; et là ça se passe un petit peu pareil, à une autre échelle, sachant que ce n'est pas la même activité que l'on peut avoir sur le bord de la mer ou sur le Grand-Bornand ; c'est un petit peu cette idée qu'on veut essayer de mettre en place quelque part.

Dans cette mise en relation de l'occupation d'une rive du lac artificiel observé précédemment et de la station touristique savoyarde où iront les élèves l'année suivante émerge une dimension sociospatiale du paysage. Cependant, l'enseignant construit une notion composite, « *l'activité d'habitat des hommes* » qui reste exclusivement déterminée par le rapport à l'ensoleillement et qui n'intègre pas de questionnement sur les facteurs sociaux, économiques et culturels de diversité des paysages évoqués :

Jacques ACS85 : c'est important de se dire : l'ensoleillement c'est un facteur qui va permettre une installation plus favorable de l'activité d'habitat des hommes. Ici dans cet endroit précis et à La Liez aussi. Mais après on a évolué en disant que dans la vallée du Rhône... parce que le soleil, bon, c'est pas pareil, parce qu'il fait bon alors il vaudrait mieux être sur l'ubac que sur l'adret, parce qu'il fait trop chaud, donc. Quand tu te retrouves au Maroc, c'est pareil, tu construis des maisons qui sont immenses avec des petites ruelles, ça c'est des choses à leur montrer, parce qu'on cherche l'ombre, on cherche l'ombre, donc eux ils aimeraient mieux l'ubac du Grand-Bornand.

Dans la « co-activité didactique » de l'enseignant, des géographies plurielles entretiennent des rapports différenciés. La géographie « scolaire » et la géographie dite « classique » s'articulent dans les notions les plus efficaces pour l'enseignant (la vallée, le couple adret/ubac, l'habitat). En revanche, les traces des approches plus récentes du paysage anthropisé et historicisé ou de l'organisation de l'espace côtoient cette géographie traditionnelle sans réellement transformer les savoirs visés par l'enseignant.

■ **Les activités cognitives en jeu : entre modèles de référence et significations effectives, quelle circulation de sens ?**

L'analyse des activités cognitives des élèves visées par l'enseignant manifeste une tension entre la référence à des notions didactiques ou à un modèle critique et la signification que leur donne l'enseignant dans son activité discursive. Cette tension nous conduit à questionner les rapports entre « concepts scientifiques » et « concepts quotidiens » en analysant la circulation de sens possible dans la « co-activité didactique » de l'enseignant.

Au cœur des activités cognitives visées par Jacques se situent deux éléments centraux d'une lecture géographique du paysage : l'observation et la description. Cependant, pour l'enseignant, « observer » consiste à regarder pour avoir un contact direct au réel et « *se représenter* » des réalités peu familières ; « décrire » consiste principalement à nommer et inventorier des éléments du paysage, dans une géographie scolaire au service du « *parler, lire, écrire* ». Ces significations construites sont éloignées aussi bien du modèle de l'observation et de la description vidaliennes (Le Roux, 1997) que du travail sur le point de vue ou du travail graphique sur l'organisation spatiale du paysage développés par la didactique de la géographie pour l'école élémentaire (Roumégous, 2002). Ce qui paraît fondamental à l'enseignant au cycle 3 c'est de permettre aux élèves de développer un répertoire de « *représentations* » (visuelles plus que cognitives) des objets géographiques. D'où l'importance donnée au partage de « représentations » à travers l'évocation orale ou grâce aux images conçues comme des substituts du réel. Cette préoccupation centrale conduit l'enseignant à valoriser la représentation graphique sans toutefois différencier le « *schéma* » ou le « *croquis* » géographiques du « *dessin* » de l'enseignant ou d'une image graphique trouvée par « *les hasards d'internet* ». Là aussi une géographie réaliste privilégiant le contact direct avec le réel fait obstacle à la prise de distance critique avec le paysage produit par le regard de celui qui observe. En revanche, une approche du paysage par un questionnement géographique plus étayé pourrait prendre appui sur la préoccupation que manifeste l'enseignant de faire prendre conscience aux élèves de « *la complexité* » et des « *interrelations* » en géographie.

Un autre but majeur de l'enseignant en géographie est d'amener les élèves à analyser des documents. Ceux-ci ne font pas l'objet d'une approche critique et la seule prise de distance avec le document consiste à demander aux élèves d'identifier sa « nature ». L'analyse qui en est faite ne se réfère ni à des pratiques universitaires ni à d'autres pratiques sociales de référence

(aménagement, urbanisme, décision politique) mais relève d'une géographie scolaire basée sur l'étude de documents dans le but de « *préparer les élèves à la suite* ». Bien que l'enseignant évoque « *un système d'analyse de documents* », il n'amène pas ses élèves à mettre en relation des documents pour développer un raisonnement géographique élémentaire permettant de commencer à aborder la complexité du réel (Considère, 2000). Dans le « système » de l'enseignant, les documents restent un point de départ et une référence interne à la classe, principalement destinée à contextualiser l'apprentissage comme nous le verrons plus loin et ne font pas l'objet d'une confrontation ou d'une mise en réseau. Ainsi, « *la différenciation des paysages* » et « *l'évolution des paysages* » sont abordées comme des réalités dont les élèves doivent prendre conscience et non comme des moyens d'analyse et de compréhension des paysages (Roumégous, 2002). Pour cet enseignant, le « modèle disciplinaire » de l'histoire-géographie du second degré s'impose (Nicolot, 2002) principalement du fait de son expérience personnelle de parent d'élèves, mais sans lui fournir les ressources pour développer une analyse géographique (et historique) des documents.

Cependant, la « co-activité didactique » de l'enseignant met en jeu une première forme de questionnement relatif à l'espace à travers une question fondamentale de la didactique de la géographie : « pourquoi-là ? ». Cette question omniprésente dans l'entretien est liée à la forte valorisation par l'enseignant de la « réflexion critique », dimension majeure du sens de son activité. Cependant, l'enseignant qui fait preuve d'une posture critique à l'égard de l'actualité ou de questions de société ne donne guère matière à une réflexion critique, sinon géographique, du moins *en* géographie. Ainsi, la réponse qu'il attend au « pourquoi-là » se réduit à un seul et unique facteur d'explication (l'ensoleillement), alors que les élèves répondent à la question par une multiplicité d'hypothèses. Cette valorisation de la « réflexion critique » et des « hypothèses » des élèves pourraient servir d'appui à l'appropriation d'un questionnement géographique (quoi, où, pourquoi là, depuis quand, et du fait de quels acteurs et projet... ?) et d'une approche multicausale, voire systémique (Roumégous, 2002). Outre les difficultés souvent constatées dans le premier degré à transformer ainsi les objets visibles en objets géographiques, ce sont aussi deux aspects de la mobilisation subjective de l'enseignant qui font obstacle au développement d'une première réflexion géographique critique. D'une part, l'enseignant qui veut donner à ses élèves « *un certain désir d'apprendre* » se satisfait des questions spontanées et du foisonnement d'hypothèses qui manifestent à ses yeux la curiosité et l'implication des élèves. D'autre part, la « réflexion critique » propre de l'enseignant relève principalement d'une posture critique personnelle à l'égard de faits de société qui fait obstacle au questionnement géographique de « *l'espace social* » qu'il perçoit comme « *asocial* », c'est-à-dire peu respectueux de vie humaine.

Notons un trait singulier de la « co-activité didactique » de cet enseignant pour lequel le questionnement en géographie est principalement référé à une « logique du récit ». Il s'agit d'un « enchaînement logique » qui organise pour lui aussi bien la structure du conte traditionnel que la logique d'exposition du savoir dans la « leçon » de géographie :

Chercheur : voilà, donc, tu avais prévu une série de questions ; qu'est-ce qui t'a amené à formuler ces cinq questions-là ?

Jacques ACS103 : déjà, c'est le fait d'être dans la logique de récit, quelque part, donc de déterminer « qu'est-ce que j'ai ? À partir de quoi je travaille ? ». Ensuite, c'était de définir quelque chose et en fonction de la définition de cette chose-là, d'observer ce qu'il en est de cette chose-là. Et puis après de déterminer quelque chose qui va être le pourquoi ; 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.

Chercheur : c'est une trame générale ?

Jacques ACS104 : c'est une trame générale. Quand tu es par exemple sur de la production d'écrit, on a travaillé sur des contes avec la venue d'un auteur l'année dernière, eh bien les contes : quelle est la situation initiale, de quoi s'agit-il, où se passe la scène, l'équilibre qu'on a, les personnes vivent là, tout va bien, et puis tout à coup, toc, il y a quelque chose qui vient modifier la situation, qu'est-ce que c'est qui modifie cette situation, et puis en fonction de cette situation-là, il y a des actions qui vont se dérouler et puis à l'issue de ces actions,

ça va s'organiser de la bonne façon, ou de la mauvaise façon, avec une morale, ou pas. Et c'est vrai que chaque récit a sa spécificité, mais malgré tout il y a toujours un enchaînement logique des idées qui vient ; et là quelque part

Chercheur : là, c'est l'enchaînement logique que tu as pour la géographie en général ?

Jacques ACS105 : oui, j'essaie, j'essaie en général, d'avoir ce système d'enchaînement logique, d'avoir les trois... « ça vient d'où ? », « à partir de quoi on a étudié cette question ? », lors d'une sortie, du témoignage d'untel qui nous a raconté ça ; « la question dont on va parler c'est quoi ? », on définit, qu'est-ce que c'est, alors pour définir, on peut prendre le dictionnaire, on peut prendre ce qu'on connaît, on peut regarder dans le bouquin ou dans les documents qu'on a vu avant ; et une fois qu'on a défini, on approfondit la question, ce que c'est, « pourquoi c'est là ? ». Tu vois c'est ce cheminement logique du récit.

Il s'agit d'un modèle organisé en trois temps : la contextualisation scolaire à partir du « document » étudié, la définition de l'objet, le questionnement réduit ici au « pourquoi ? ». Cette ressource cognitive que l'enseignant s'est construite en relation avec une démarche scolaire d'analyse du conte traditionnel se combine à sa pratique personnelle de structuration d'un écrit courant et, semble-t-il, à un questionnement existentiel en « comment ? » et « pourquoi ? ». Ce modèle du « récit » peut constituer un obstacle au développement d'un questionnement géographique plus élaboré. En effet, même si l'enseignant a conscience que « chaque récit a sa spécificité », le questionnement évoqué par l'enseignant reste très générique. Cependant, pour cet enseignant qui valorise fortement « le domaine littéraire », le récit pourrait aussi tenir lieu de point d'appui à l'appropriation des relations et distinctions entre diverses démarches disciplinaires, par exemple entre récit historique et récit littéraire, et entre description géographique et description littéraire.

La « co-activité didactique » de Jacques est un espace de circulation de sens entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques », d'ordre géographique (l'observation, la description) ou transdisciplinaire (la réflexion critique, le récit). Elle présente des appuis possibles au développement d'une géographie réflexive et critique, mais aussi des obstacles à ce développement, en particulier la prégnance d'une géographie (hyper-)réaliste et le manque d'outillage didactique de l'analyse de documents.

Conclusion

Comprendre la professionnalité enseignante du premier degré nécessite d'analyser la complexité des rapports entre les connaissances des enseignants et les savoirs ou pratiques de référence ainsi que les processus qui les sous-tendent. Dans cette perspective, l'étude de cas présentée nous conduit à poser quelques questions pour tirer profit de la tension entre les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques » dans les espaces de recherche et de formation (Saussez & Paquay, 2004).

À la didactique de la géographie se pose la question de la prise en compte des caractéristiques de l'activité didactique des sujets-enseignants pour spécifier les références didactiques possibles de la géographie scolaire à l'école primaire. L'analyse des traces des évolutions épistémologiques de la géographie et des rapports qu'elles entretiennent avec les représentations cognitives des enseignants nous semble propice à identifier un réseau de notions géographiques qui pourraient ouvrir l'activité didactique des enseignants polyvalents sur d'autres références, pour développer une approche multidimensionnelle et distanciée du paysage et de l'organisation de l'espace. Par ailleurs, les relations avec d'autres domaines de connaissance, présentes dans l'activité didactique des professeurs des écoles, invitent à développer une réflexion sur les références interdisciplinaires possibles, telles que la démarche d'investigation en sciences, le récit historique ou littéraire et les approches artistiques ou littéraires du paysage.

À la formation et au développement de la professionnalité se pose la question de l'appropriation des approches développées par la didactique disciplinaire. Pour les enseignants polyvalents, le

développement d'une distance critique à l'égard des approches disciplinaires apparaît aujourd'hui fondamental et nécessiterait que la formation et les prescriptions offrent des ressources propices à une réflexion professionnelle sur l'origine des savoirs scolaires et sur les enjeux contemporains de l'apprentissage disciplinaire. Les espaces de formation, instituée ou personnelle, pourraient ainsi favoriser l'appropriation d'objets didactiques fondamentaux, propices au développement d'une réflexion critique en géographie, tels que la lecture de paysage et le questionnement géographique adaptés à l'école élémentaire.

Bibliographie

AMIGUES R. (2002), « L'enseignement comme travail », *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives*, P. Bressoux (dir.), p.199-214. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>, consulté le 24 septembre 2013.

AMIGUES R. (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholé*, hors-série n°1, p.5-16. http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf, consulté le 2 octobre 2011.

AUDIGIER F. (1999), « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France : habitat commun, voisinages et distances », *Cahiers de géographie du Québec*, n°120, p.395-412.

AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

BARBIER J.-M. & DURAND M. (2003), « L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales? », *Recherche et formation*, n°42, p.99-117.

BARDIN L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BRAU-ANTONY S. & GROSSTEPHAN V. (2013), « Étudier 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.

BUCHETON D. (2008), « Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), Toulouse, Ocitares, p.285- 309.

CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, p.59-119.

CLOT Y. (1999), « De Vygotski à Léontiev via Bakhtine », *Avec Vygotski*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.191-211.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CONSIDERE S. (2000), « Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire », *Hommes et terres du Nord*, n°3, p.180-188.

DARDEL E. (1952/1990), *L'homme et la terre*, Paris, Éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques.

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*, n°45, p.13-33.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, volume 1, n°3, p.47-69.

KNAFOU R. & STOCK M. (2003), « Épistémologie de la géographie », *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, J. Lévy & M. Lussault (dir.), Paris, Belin, p.323-325.

LANTHEAUME F. (2008), « De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant », *Recherche et formation*, n°57, p.9-22.

LE DU L. (2001), « Le paysage et le regard du géographe, de la recherche à l'enseignement », *Enseigner le paysage ?*, A. Le Roux (coord.), Caen, CRDP de Basse Normandie, p.27-37.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LE ROUX A. (1997), *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen.

NICLOT D. (2002), « La force d'un modèle disciplinaire qui s'impose au maître polyvalent », *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*, G. Baillat (dir.), Reims, IUFM Champagne Ardenne, p.69-83.

ORAIN O. (2000), « Les "postvidaliens" et le plain-pied du monde », *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, J. Lévy & M. Lussault (dir.), Paris, Belin, p.93-109.

PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Paris, École des hautes études en sciences sociales.

PASTRE P. (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n°56, p.81-93.

PHILIPPOT T. (2008), *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.

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 de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, 2 au 4 avril 2014, Université de Caen.

ROUMEGOUS M. (2002), *Didactique de la géographie : enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SAUSSEZ F. & PAQUAY L. (2004), « Tirer profit de la tension entre "concepts quotidiens" et "concepts scientifiques". Quels espaces de formation et de recherche construire? », *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?*, C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (éds), Bruxelles, De Boeck, p.115-138.

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*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.

THEMINES J.F. (2002), « Proposition pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie », *Didactique des disciplines et formation des enseignants, Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines*, n°28, Caen, Presse universitaires de Caen, p.35-55.

VENTURINI C., AMADE-ESCOT C. & TERRISSE A. (éd.) (2002), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

VERGNOLLE-MAINAR C. (2011), *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

VEZIER A. (2007), « Images et interprétation à l'école primaire », *Colloque « Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation »*, Valenciennes, 12 et 13 novembre 2007. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/vezier.pdf, consulté le 20 mars 2011.

YVON F. & CLOT Y. (2001), « Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité », *Cités*, n°4, p.63-73. <http://www.cairn.info/revue-cites-2001-4-page-63.htm>, consulté le 16 septembre 2013.

YVON F. (2010), « Sources et concepts de la clinique de l'activité », *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, F. Yvon, et F. Saussez (dir.), Québec, Presses Universitaires de Laval, p.141-158.