



HAL
open science

Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactique et socio-didactique.

Christine Bouissou

► To cite this version:

Christine Bouissou. Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactique et socio-didactique.. 2007. halshs-00497286

HAL Id: halshs-00497286

<https://shs.hal.science/halshs-00497286>

Preprint submitted on 3 Jul 2010

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

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

Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactique et socio-didactique.

Thierry Philippot, Iufm Champagne-Ardenne, Laboratoire AEP -

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

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

Notre article s'inscrit dans les travaux du Grppe¹, qui portent sur les pratiques professionnelles d'enseignants de l'école primaire et accordent une attention particulière à la question des savoirs et des conditions de leur transmission-appropriation. Nous portons tout particulièrement notre intérêt sur un concept majeur, celui de « secondarisation ».

1. Cadre théorique : le processus de secondarisation

Le processus de secondarisation peut être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves, consistant à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique. Ce processus est inhérent au processus de scolarisation, comme le montrent aujourd'hui les chercheurs de l'équipe Escol et du réseau Reseida², et comme l'avaient déjà mis en évidence des travaux plus anciens (Bernstein, 1975 ; Vincent & *al.*, 1994). L'objectif de secondarisation fonde la socialisation scolaire : c'est ce qui en fait la spécificité, par contraste avec d'autres lieux et modes de socialisation, tels que la famille ou les médias.

Les apprentissages scolaires doivent donc aider les élèves à opérer une transformation cognitive, vers un rapport reconfiguré, décontextualisé au réel. Pourtant, il s'avère que les élèves démunis (socialement et scolairement) ont des difficultés à comprendre et à s'approprier cette exigence.

C'est ce qu'ont mis en évidence les recherches socio-didactiques depuis une vingtaine d'années (Charlot et *al.*, 1992) : le processus de secondarisation est central dans les processus de différenciation et d'inégalités scolaires ; peu préparés à faire face à ce type d'exigence, certains élèves échouent à le comprendre.

Les principales difficultés résident dans l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires : les élèves en difficulté « 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 en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. » (Bautier et Goigoux, 2004, p.90). Réussir à l'école c'est au contraire « faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre », avoir constitué « le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger » (*ibid.*, p.91), se décentrer du sens ordinaire des activités, pour les construire dans une dimension « seconde », abstraite, réflexive. Cela renvoie à la distinction faite par Piaget (1974) entre « réussir une tâche » et « en comprendre les processus sous-jacents ».

Les recherches ont progressivement conduit au constat suivant : l'opacité et l'implicite des pratiques scolaires n'aident pas les élèves à saisir l'enjeu de décontextualisation. La construction des inégalités scolaires est donc à comprendre comme le résultat d'une inadéquation des pratiques d'enseignement aux caractéristiques des élèves les plus démunis sur le plan socio-cognitif.

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

² Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages

Dans un article récent, Bautier met en avant deux causes de difficultés en rapport avec le processus de secondarisation.

- D'une part, elle pointe des 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 » (Bautier, 2006, 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 telle ou telle notion géographique.

- D'autre part, elle montre que « le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail construites » (ibid., p.116), est une autre cause de difficultés. Ce point est lié au précédent, 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).

Il semblerait en outre que l'objectif de secondarisation demeure très largement implicite et opaque aux yeux même des enseignants, pour lesquels les changements de statut et de registre entre le « non scolaire » et « le scolaire » vont de soi (Lahire, 1998). Une piste de formation serait donc d'aider les enseignants à mieux saisir la dimension « seconde » des contenus scolaires et d'en comprendre les enjeux dans le cadre du développement des élèves.

Du point de vue de la recherche, et pour poursuivre dans l'analyse des rapports entre pratiques enseignantes et difficultés des élèves, l'objectif est d'analyser les situations de travail du point de vue des atouts et des contraintes qu'elles mettent en place (ou pas), pour amener les élèves à construire un « rapport second » aux savoirs, dans le cadre des disciplines scolaires. C'est le travail que mène actuellement le Grppe, par l'analyse descriptive et compréhensive de onze séquences menées en écoles primaires, dans des cycles et des disciplines variés.

Listes des séances analysées

ENSEIGNANT	CLASSE	DISCIPLINE	TITRE DE LA SEANCE
Mr D.	Cycle 3 CM2	Géographie	L'Europe
Mr M.	Cycle 3 CM2	Géographie	L'agriculture française
Mr Z.	Cycle 3 CM2	Histoire	La colonisation
Mme B.	Cycle 3 CE2 – CM1	Histoire	La famille au moyen âge
Mme P.	Cycle3 CE2/CM1	E.P.S	Patin à glace
Mme P.	Cycle3 CE2/CM1	Sciences	Le mouvement
Mme D.	Cycle 3 CE2/CM1	Sciences	Mélanges et solutions
Mme D.	Cycle 3 CE2/CM1	Sciences	La circulation sanguine
Mme A.	Cycle 2 CE1	Arts Plastiques	Le volume
Mme G.	Cycle1 petite section	Musique	
Mme F.	Cycle 3 CM2	Mathématiques	Numération

Pour cet article, nous étudions une séance de géographie réalisée au cycle 3 et l'entretien « post-séquence » mené avec l'enseignant. Nous cherchons à mettre en évidence les « occasions de secondarisation » que l'enseignant offre ou n'offre pas aux élèves, au travers des divers moments de la séquence. L'entretien vient enrichir l'analyse dans la mesure où il suscite commentaires et explicitations de la part de l'enseignant, constituant ainsi des éclaircissements sur ses mobiles et ses représentations.

Nous interrogeons dans le même temps le « modèle disciplinaire », tel que l'a formalisé Audigier (1993): 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 ; ceci constitue peut-être un obstacle important au processus de secondarisation chez certains élèves en les enfermant dans le registre « premier » de l'immédiateté.

Si l'enseignement de la géographie dans 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 à l'école primaire.

2. Méthodologie de la recherche : le choix d'une démarche qualitative

La plupart des travaux disponibles portant sur les pratiques des enseignants en histoire-géographie sont essentiellement fondés sur des questionnaires et/ou des entretiens. Dans la mesure où nous cherchons à travailler au plus près de ce qui se joue dans le quotidien de la classe, nous avons choisi une méthodologie fondée sur des enregistrements audio-vidéo de séances de géographie, et des entretiens d'auto-confrontation.

2.1 Des enregistrements audio-vidéo :

Les difficultés à trouver des enseignants volontaires, qui enseignent la géographie dans leur classe et qui acceptent bénévolement d'être filmés et de consacrer une partie de leur temps à la recherche, nous ont contraints à travailler à partir d'un « échantillon de convenance »³ (Maubant & *al.*, 2005). Les contraintes juridiques (nécessité d'avoir des autorisations individuelles pour chaque élève de la classe) sont venues parfois s'ajouter aux problèmes techniques. Nous avons dû parfois placer les élèves pour lesquels nous n'avons pas d'autorisation en dehors du champ de la caméra.

Au-delà de ces difficultés techniques à surmonter, le chercheur doit se garder de l'illusion d'une réalité – la classe – qui se laisserait ainsi naturellement saisir au moyen d'un enregistrement. La présence du chercheur aussi discret soit-il dans la classe est un élément qui vient modifier la séance. De fait, comme l'écrit Yves Clot (1999) citant Bakhtine « l'événement qui a un observateur, fût-il distant, caché ou passif, est un événement absolument autre » (Clot, 1999, p.140).

Une autre série de conséquences est liée à la nature même de l'outil utilisé pour l'enregistrement. Nous avons dans la mesure du possible privilégié les prises de vue en plan large. Toutefois, en raison du manque de recul, nous n'avons pu filmer toute la classe. Nous avons été amenés à suivre les déplacements de l'enseignant et à faire des zooms. Ces opérations liées à l'utilisation de la vidéo ne sont pas, elles aussi, sans conséquences sur ce qui est donné à voir par l'enregistrement. Ainsi, selon Marie-Cécile Guernier (2006) du fait de l'angle de prise de vue nécessairement réduit de la caméra installée dans la classe, « la vidéo opère une déformation du réel qui conduit à la restriction du champ visuel et par conséquent au grossissement de certains phénomènes » (Guernier, 2006, p.20). Elle ajoute deux autres conséquences de l'utilisation de l'enregistrement vidéo qui sont également à prendre en compte par le chercheur. D'une part, « les grossissements et focalisations que provoque la vidéo » provoquent un « brouillage sémiotique » qui peut nuire à l'interprétation que peut faire le chercheur ; et, d'autre part, la « démotivation de la réalité », dans la mesure où « visionner une vidéo rend la réalité qu'elle donne à voir opaque. Le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation » (Ibid., p.21) ; d'où la question du sens que le chercheur peut donner à ce qu'il observe.

Pour tenter de limiter les problèmes soulevés précédemment, nous avons choisi de faire commenter à l'acteur les traces filmées de son activité en menant des entretiens d'auto-confrontation.

2.2 Des entretiens d'auto-confrontation.

Ce type d'entretien a pour but de provoquer un commentaire a posteriori de son action par le professionnel, et d'avoir accès à d'autres types d'informations non disponibles dans l'enregistrement audio-vidéo. Cette technique a pour origine l'analyse du travail et plus particulièrement les études menées par Yves Clot dans des champs professionnels autres que

³ Dans trois circonscriptions (découpage administratif pour l'école primaire) les enseignants ont été sollicités par différents canaux. Ce sont, finalement, neuf enseignants travaillant au cycle 3 qui ont accepté de participer à notre recherche.

l'enseignement. Pour Clot, l'intérêt de cette méthodologie est de n'être « Ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet » (Clot, 1999, p.137). Toutefois la technique a ses limites car un acteur ne garde pas forcément la mémoire de ses gestes : « 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).

Pour construire notre dispositif d'entretien, nous nous sommes inspirés de deux articles (Gal-Petifaux & Saury, 2002, Goigoux, 2002) qui présentent, dans le champ de l'enseignement, des méthodologies faisant appel à des entretiens d'autoconfrontation. Dans le premier le chercheur pose des questions à l'enseignant pour l'inviter à commenter sa pratique. Dans le second l'enseignante est « incitée à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement. » (Goigoux, 2002, p.127).

Dans le dispositif d'autoconfrontation que nous avons mis en place, le chercheur sélectionne à l'avance des « épisodes » dans la séance enregistrée, à propos desquels il souhaite que l'enseignant s'exprime. L'enseignant peut lui aussi choisir d'autres épisodes à commenter.

Le dispositif de recueil des données, identique pour chaque enseignant volontaire⁴, comprend donc l'enregistrement audio et vidéo d'une séance de géographie proposée par l'enseignant, puis quelques semaines⁵ après, un entretien d'auto-confrontation.

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

Les deux types de corpus (films et entretiens) ont été analysés à l'aide d'une grille⁶ élaborée en référence aux travaux de Reseida (Bautier et Goigoux, 2004). Constituée de huit dimensions, cette grille permet de caractériser les contenus analysés dans l'ensemble des scripts, en fonction de leur propension à favoriser la construction d'un rapport second au monde chez les élèves. Chaque dimension est spécifiée par deux propositions contraires : l'une qualifiant une posture enseignante « favorable au processus de secondarisation », l'autre caractérisant une posture qui fait obstacle à cette construction.

Dimensions caractérisant une « démarche favorable à la secondarisation du rapport au réel » (versus son contraire)

« l'explicitation des enjeux » par l'enseignant : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités (versus : ils restent très opaques) ;

« le sens de l'activité » donné par l'enseignant : l'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds » (versus : l'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien) ;

« 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, (versus : il est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche) ;

« l'ajustement didactique » : celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé (versus : il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou 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 (versus : il valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis) ;

« les critères de réussite » de la séance : la réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir (versus : 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

⁴ Centrée sur les pratiques des enseignants dans un champ disciplinaire précis, de la géographie, cette recherche fait appelle 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.

⁵ 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.

⁶ Grille d'analyse élaborée dans le cadre d'une recherche en cours menée par le GRPPE

concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs (versus : 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).

« l'exactitude des savoirs » : l'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque (versus : il est assez désinvolte).

Ces huit dimensions n'ont pas été conçues pour être envisagées séparément, elles sont à comprendre comme des indices possibles d'un processus général. Chaque séquence filmée et l'entretien enregistré constituent une « configuration », étudiée comme un ensemble composite mais cohérent.

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 jeune, 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 auxiliaires⁷ 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

⁷ Textes ; images ; cartes ; etc.

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).

Ces objectifs 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. L'extrait suivant tiré du script de l'enregistrement de la séance témoigne de cette complexité du discours du maître, alors qu'il effectue incidemment un rappel relatif à la répartition de la population française.

Enseignant : « La répartition de la population française. Les français se répartissent dans leur grande majorité dans les villes. Ce sont les villes qui structurent le territoire. C'est à dire que ce sont les villes qui font la répartition de la population. Je vous l'avais montré pourtant la carte avec la répartition de la population. » (extrait agriculture CM2)

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 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 apprendre de la

géographie qui est important, c'est réussir l'évaluation. C'est l'utilité dans le cadre de l'exercice du métier d'élève qui est soulignée par l'enseignant. L'évaluation apparaît comme un outil de motivation « extrinsèque » des élèves, et elle 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.

Les cartes et des photographies sont très présentes durant les séances de géographie (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), confirmant « qu'aujourd'hui l'enseignement de la géographie ne saurait se passer de la photographie et bien sûr des cartes » (Regrain, 1994, 144). Les cartes sont souvent à demeure dans la classe, quel que soit le thème de la leçon de géographie. Les enseignants les mobilisent fréquemment de façon opportuniste pendant le déroulement de la séance pour localiser ou faire localiser « un objet » géographique, faire prélever des informations. Cette utilisation répond aux attentes de l'institution. Mais on peut penser qu'elle ne mobilise pas une activité importante chez les élèves. L'analyse de l'utilisation que fait cet enseignant des supports de nature iconographique, en particulier des photographies paysagères, qu'il mobilise nous permet d'aborder cette question.

Dans cette séance de géographie, l'enseignant consacre près de 43 minutes à questionner les élèves à partir de « documents » qui figurent dans le livre de la classe. Au total, quatre photographies, deux cartes murales et trois textes sont mobilisés par l'enseignant.

Le premier support qui est utilisé, 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 lors de l'entretien, 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 d'autres considérations didactiques.

« 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 ; du moins ils [les élèves] n'ont pas toujours les référents déjà visuels donc... quand on lit un texte, qu'on parle de 'faux', on dit 'les gens fauchent, les gens sont penchés sur les herbes à faucher c'est un travail harassant' etc.... Là la photo... sans le vocabulaire, elle le montre. Donc automatiquement ça va être plus facile que si jamais on est obligé de passer par un texte ou on le lit, ça va être difficile parce qu'il faudra qu'ils aillent chercher des références qu'ils n'ont pas toujours au niveau lexical et... dans leurs représentations... » (extrait 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...* ». Or, dans une photographie, l'analogie entre le « réel » et sa représentation « porte sur un si grand nombre de caractéristiques de la réalité traitée que nos sens tendent à substituer leur image de la représentation à celle du réel » (Lévy, 2004, 3). On peut alors penser que la conception de l'enseignant et sa façon de mobiliser les photographies ne peuvent que renforcer cette assimilation par les élèves (Philippot & al., 2007).

On peut dès lors douter de la possibilité pour cet enseignant de mettre en œuvre des pratiques de classe qui favoriseraient le processus de secondarisation, lequel suppose la construction d'une capacité d'analyse d'un réel représenté, secondarisé.

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 toute autre activité qui permettrait 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 faut-il comprendre que l'enseignant accorde peu d'importance à cette phase de travail ?

L'entretien permet de comprendre que face aux difficultés des élèves et à sa propre difficulté à organiser un temps de structuration des apprentissages, 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. Eléments 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 comme un élément clé pour 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.

La confrontation de cet enseignant à des élèves difficiles et la nécessité de tenir la classe pour ne pas perdre la face semblent le conduire 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.

L'analyse socio-didactique de la séquence permet d'interroger la pratique du « cours dialogué », classique dans l'enseignement de la géographie et fondée sur l'utilisation de documents et un jeu de questions-réponses. « Enfermé » dans ce jeu, l'enseignant 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 (Niclot, 2002), c'est-à-dire qu'il est appliqué sans compromis, il peut aller à l'encontre de la construction d'un rapport secondarisé au monde par les élèves.

Ces premiers résultats n'ont pas de prétention à une généralisation à propos des pratiques courantes de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Toutefois, ils font écho à d'autres recherches montrant les contraintes que s'imposent les enseignants et qui les amènent à privilégier la réalisation de tâches de « bas niveau » cognitif au détriment des acquisitions plus conceptuelles. En ce sens, notre étude confirme l'intérêt d'une approche socio-didactique.

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

Baillat, G. et al. (2007), *Rapport de recherche du GRPPE*, IUFM Champagne-Ardenne, à paraître

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

Bernstein, B. (1975), *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris, Ceri-Ocde.

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>

Charlot, B. & al. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A colin.

Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France

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

Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. et Sautot J.-P. (dir.), (2006), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Presses Universitaires de Franche-Comté

Goigoux, R. (2002), « 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.

Philippot, T. et Bouissou, C. (2007), « Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? », *Spirale*, n° 40, p.37-44.

Piaget (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Puf.

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

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.