Thierry Philippot et Gilles Baillat

Du « maître idéal » au maître ordinaire

l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire

Pagination de l'édition papier : p. 117-134

1 Depuis une trentaine d'années en France, comme ailleurs en Europe, le travail enseignant est soumis à de profondes évolutions (Maroy, 2006). En réponse à ces évolutions de l'école et de la société, une « intention de professionnalisation » des enseignants (Wittorski, 2008) s'est largement imposée dans le champ de la formation des enseignants. Cette « intention de professionnalisation » s'accompagne de la promotion d'un nouveau modèle de professionnalité enseignante « le maître idéal », qui emprunte largement au « praticien réflexif » de Schön.

2 Alors que plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence une polyvalence « imparfaite », le maintien dans les discours institutionnels de cet idéal, qui s'impose comme une norme, occulte le travail enseignant réel et pérennise les regards normatifs voire dévalorisants fréquemment portés sur le travail des enseignants du primaire. Dans un tel contexte, et du point de vue des formateurs d'enseignants, il importe donc de chercher à décrire et comprendre comment des enseignants du primaire exercent leur métier au quotidien.

3 Pour contribuer à cette réflexion, nous mobilisons les résultats d'une recherche empirique qui prend comme objet d'analyse des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Cadre conceptuel de la recherche

La professionnalisation des enseignants

Un terme polysémique

4 Issue de la sociologie anglo-saxonne des professions, la notion de professionnalisation s'est progressivement imposée dans le champ de la formation des enseignants. Dans ce champ, Raymond Bourdoncle (1991, 1993, 2000) et Vincent Lang (1996, 1999), montrent que l'emploi du mot professionnalisation revêt plusieurs dimensions qui complexifient, sans la renier sa définition traditionnelle. Dès lors, la professionnalisation peut désigner aussi « à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement » (Bourdoncle, 1991, p. 76). Cette notion peut également signifier la « visée transformatrice » d'une Institution qui s'exerce sur un groupe professionnel, comme par exemple celui des enseignants (Lang, 1999).

5 Plus précisément, comme le propose Richard Wittorski (2008), la professionnalisation peut être considérée comme une « intention sociale » qui s'accompagne bien souvent d'une rhétorique qui la renforce. Trois sens pour le terme de professionnalisation peuvent alors être retenus : la professionnalisation-profession, la professionnalisation-efficacité au travail et la professionnalisation-formation, « fabrication » d'un professionnel par la formation. Wittorski ajoute que « les deux derniers sens s'inscrivent dans un contexte social particulier marqué par des évolutions convergentes du travail et de la formation qui introduisent une nouvelle conception du professionnel » (*ibid.*, p. 15).

6 Dans cette perspective, et en nous appuyant tout particulièrement sur les deux derniers sens proposés, il est possible de considérer qu'à partir des années 1980, comme en réponse aux « critiques » et aux diverses attentes sociales qui pèsent sur les enseignants et leur formation, dans un contexte de profondes évolutions, une « intention de professionnalisation » a été développée au niveau des sphères dirigeantes. Cette intention, relève d'un « projet institutionnel de professionnalisation » (Kaddouri, 2005) qui met en avant une nouvelle

professionnalité pour les enseignants. Ces derniers se trouvent alors soumis à une intention visant à leur prescrire de nouvelles façons de travailler.

La figure du « maître idéal »

7 Pour les enseignants de l'école primaire, trois textes officiels[1] permettent de préciser le « projet institutionnel de professionnalisation » et la nouvelle professionnalité prescrite dont il est porteur.

8 Dès le rapport Bancel (1989), la nouvelle professionnalité enseignante qui se dessine s'articule autour de « solides savoirs universitaires », les savoirs de haut niveau caractéristiques d'une profession, et de compétences. Elle doit permettre aux enseignants de faire face aux diverses évolutions, et aussi d'être efficaces. Toutefois, elle suppose des évolutions fortes dans l'exercice du métier d'enseignant, « à l'organisation traditionnelle d'un plan d'action pédagogique viennent s'ajouter des compétences expertes en situation d'apprentissage, orientation, animation de projets et partenariat » (Barrère, 2002, p. 7).

9 Le référentiel de 1994[2] reprend ces caractéristiques et met, notamment, l'accent sur le processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires disciplinaires. Sur les trente-cinq savoirs ou savoir-faire que l'enseignant se doit de maîtriser, vingt-deux se rapportent au processus d'enseignement-apprentissage. Processus qui doit être maîtrisé pour tous les niveaux de l'école primaire et pour toutes les disciplines au programme. Il constitue le cœur de cette nouvelle professionnalité prescrite par l'institution. L'enseignant de l'école primaire doit donc être un spécialiste des apprentissages. Alors que la pédagogie était « l'emblème » du métier d'instituteur, la didactique pourrait bien être celui du professeur des écoles. Un passage de l'un à l'autre qui n'est probablement pas sans soumettre les enseignants, dans le quotidien de leur travail, à une certaine tension.

10 Le « cahier des charges » (2006)[3] fixe dix compétences qui doivent faire l'objet d'une « maîtrise suffisante » à l'issue de la formation professionnelle initiale et qui sont aussi les compétences que doit maîtriser l'enseignant en exercice. Des sept compétences du rapport Bancel, la professionnalité enseignante prescrite par le cahier des charges passe à dix compétences. Entre 1989 et 2007, la professionnalité enseignante s'est donc « enrichie » de trois compétences nouvelles. À la « professionnalité globale » du rapport Bancel, le « cahier des charges » substitue, une « professionnalité totale » dans le sens où le maître « agent de l'état » doit être capable de tout faire et doit tout savoir faire. De plus, le « cahier des charges » marque une évolution majeure dans la façon dont sont rédigés les textes officiels, et, de fait, dans les prescriptions relatives au métier d'enseignant. Dans la mesure où la présentation de ces dix compétences n'est pas hiérarchisée (mis à part l'ordre d'énonciation), d'une part, et, qu'elles sont toutes déclarées « également indispensables », d'autre part, il est bien difficile d'identifier ce qui pourrait constituer le « cœur du métier » d'enseignant à l'école primaire. Un constat qui n'est probablement pas sans poser de problèmes aux professionnels dans le cadre de leur travail au quotidien.

11 Ainsi, le « projet institutionnel de professionnalisation » porte, en filigrane, une nouvelle professionnalité et impose la figure d'un professionnel, « maître idéal » aux yeux de l'institution, l'enseignant polyvalent expert – polyspécialiste – gage d'efficacité. Cette figure constitue la norme à partir de laquelle les inspecteurs de l'éducation nationale évalueront les enseignants. Elle devrait donc constituer une trame organisatrice de leurs pratiques professionnelles. Pour autant, c'est une figure qui relève de la rhétorique, non construite sur une analyse empirique du travail enseignant et dont on peut se demander si elle correspond à une réalité. De plus, ce projet marque une rupture fondamentale dans la conception que l'Institution a de l'enseignant et de l'exercice de ce métier. Il suppose le passage de la « professionnalité globale » (Lang, 1999) à une professionnalité que l'on peut qualifier de techniciste et polyspécialisée. Ce passage soumet les enseignants du primaire à de nouvelles normes professionnelles qui s'expriment à travers des prescriptions fortes. Autant d'éléments qui sont probablement porteurs de tensions et de dilemmes professionnels (Tardif & Lessard, 1999), notamment lorsqu'il s'agit de favoriser l'appropriation individuelle de savoirs scolaires dans toutes les disciplines enseignées à l'école primaire.

Un point de vue didactique

12 De nombreuses définitions et délimitations du champ de la didactique ont été élaborées. Toutefois, on peut considérer qu'un des questionnements de la didactique porte sur le *comment enseigner* un contenu de savoir spécifique à une discipline scolaire. La didactique s'apparente à un « projet », « un projet le plus souvent social de faire approprier à un sujet un savoir constitué ou en voie de constitution. Ce projet se manifestera par un contrôle et une modification intentionnelle des relations de l'élève avec son milieu. Seuls les phénomènes relatifs à un tel projet et qui réuniront les deux propriétés suivantes, seront dans le champ de la didactique :

- d'une part, le phénomène ne saurait être compris sans qu'on fasse intervenir la spécificité du savoir ;
- d'autre part, il ne saurait être traité sans sortir du domaine de ce savoir » (Brousseau, 1978, p. 131).

13 Adopter un point de vue didactique conduit donc à aborder l'étude du travail enseignant dans la classe à partir de la question des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires. Dans le champ de la didactique de la géographie, comme le soulignent Anne-Marie Gérin-Grataloup et Nicole Tutiaux-Guillon (2001), c'est essentiellement le « volet » enseignement qui « a été exploré de plusieurs points de vue : description-interprétation de l'existant ; production d'outils d'enseignement ; programmations autour de concepts ; amélioration de l'existant », « le volet « apprentissage » est à la fois plus maigre et plus tardif » (Gérin-Grataloup & Nicole Tutiaux-Guillon, 2001, p. 7). Pour l'école primaire, des travaux de recherche (Baillat, 2001, 2003 ; Audigier, 1999 a ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), soulignent tous une assez forte présence de la géographie à l'école primaire. La recherche « INRP » dirigée par F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon dresse, au début des années 2000, un « état des lieux » de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Selon ces auteurs, l'approche qu'ont les enseignants de l'école primaire de la géographie est « voisine de ce qu'elle était il y a trente ou cinquante ans » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 49) ; de même les pratiques d'enseignement observées : un cours dialogué mais magistro-centré, relèvent pour l'essentiel d'un « modèle traditionnel » de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Au-delà des évolutions épistémologiques qui ont marqué la discipline universitaire, des diverses prescriptions qui supposent des évolutions dans les pratiques d'enseignement, la géographie enseignée telle que saisie à gros traits dans ces recherches apparaît comme fortement emprunte de permanences.

14 Ces recherches fondées pour l'essentiel sur des pratiques d'enseignement déclarées, sur des observations de classes, tendent à considérer le maître comme un enseignant générique. Aussi, l'enseignant en tant qu'acteur, la compréhension de ses pratiques d'enseignement, son activité (Clot, 1999, 2008) font figure de « parents pauvres » de la recherche en didactique de la géographie.

15 Pourtant des résultats des recherches réalisées par le GRPPE (Baillat, 2001, 2003), ceux de la recherche « polyvalence » menée dans le cadre de l'INRP (INRP, 2000), tout comme ceux de travaux québécois (Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000), conduisent à un constat identique : dans le contexte de polyvalence les enseignants entretiennent un rapport ambigu avec les disciplines scolaires à enseigner. Résultats qui plaident pour une analyse didactique du travail enseignant.

16 En effet, alors que les enseignants déclarent un attachement fort à la polyvalence (Baillat, 2001), les enquêtes réalisées mettent en évidence le fait que, dès qu'ils le peuvent, ces mêmes enseignants développent des stratégies visant à réduire la polyvalence intégrale qu'ils doivent mettre en œuvre : toutes les disciplines ne sont pas enseignées en raison par exemple d'un sentiment d'incompétence. De même, le traitement différencié des disciplines scolaires peut se traduire par des majorations ou des minorations plus ou moins importantes des temps d'enseignement alloués à chaque discipline par rapport aux horaires officiels. De fait, l'exercice de la polyvalence tel qu'il est possible de le décrire à partir des pratiques déclarées des enseignants, met en évidence, un « noyau dur » de l'activité professionnelle. Ce sont les matières qu'il n'est pas possible de ne pas enseigner, c'est le « cœur » du métier, hérité de

plus d'un siècle d'histoire : les mathématiques et le français. À ce « cœur » est agrégée une « périphérie » : les autres disciplines. Cette périphérie se subdivise en deux sous-ensembles : les disciplines intermédiaires (par exemple, histoire, géographie, sciences) et les disciplines (l'usage du terme n'est pas toujours assuré dans ce dernier groupe) marginalisées, voire délaissées (par exemple, musique, arts plastiques, EPS). La polyvalence comme désignation générique d'un poste de travail dissimule donc un fait essentiel, le traitement très différencié des disciplines par les enseignants, une « polyvalence imparfaite ».

17 Bien que ces résultats soient connus de l'institution (Bottin, 2002), celle-ci ne semble pas les prendre en compte et promeut à travers un référentiel de compétences (M.E.N, 2007) une professionnalité qui renvoie toujours à celle du maître idéal « expert et polyvalent ». Ainsi, la rhétorique de la professionnalisation et la figure du « maître idéal », s'appuient sur une professionnalité construite « par le haut » qui tend tout à la fois, à occulter le travail enseignant réel, le point de vue de ceux qui exercent le métier, et à pérenniser les regards très prescriptifs et normatifs fréquemment portés sur le travail des enseignants du primaire (Haut Conseil de l'École, 2007).

L'analyse du travail enseignant

18 L'analyse du travail enseignant qui se développe à partir des années 1990, s'appuie sur un postulat de recherche qui place le professionnel, ici l'enseignant, et ce qu'il fait dans les situations professionnelles auxquelles il est confronté, au cœur de la démarche. Elle emprunte à l'ergonomie francophone et à la psychologie du travail la distinction entre le « travail prescrit » et le « travail réel » ainsi que la conceptualisation qui est faite de « l'activité » qu'il convient de distinguer de « la tâche ». Alors que la « tâche » renvoie à la prescription, à ce que le professionnel « a à faire », le concept d'activité est « forgé pour rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire » (Amigues, 2009, p. 12). Ce que fait le professionnel – l'enseignant – n'est alors pas analysé en termes d'écarts à une norme, de « défaut, incompréhension, incompétence, formation insuffisante » (Amigues, 2003, p. 9), mais en termes de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (*ibid.*, p. 9). Une telle approche peut permettre d'éviter les regards normatifs souvent portés sur ce que font les enseignants, et de « comprendre les « rapports » qui se trament dans ce travail réel » (Saujat, Amigues & Faïta, 2007, p. 184).

19 Pour Saujat, Amigues et Faïta, reprenant une métaphore proposée par François Daniellou, l'activité de travail est le « produit d'un tissage entre trame et chaîne » (Saujat, Amigues & Faïta, 2007, p. 196). La trame, « ce sont les fils qui relient les enseignants […] à tout ce qui est codifié, énonçable dans un référentiel et qui peut faire norme avant que l'activité ne se déroule » (*ibid.*, p. 196). Dans le travail quotidien de l'enseignant, « lorsqu'il enseigne, il se sert de cette « trame », mais il « fait classe » dans la « chaîne », c'est-à-dire dans une situation singulière, prise dans une histoire qui varie d'un établissement à l'autre » (*ibid.*, p. 196).

20 Dans ce cadre, pour associer le point de vue didactique et celui de l'analyse du travail, nous proposons les notions de tâche et d'activité didactiques d'un enseignant. La *tâche didactique* relève d'une double prescription. L'une, constituée des *prescriptions officielles*, est définie par l'ensemble des prescriptions qui concernent la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage avec comme finalité l'appropriation par les élèves de savoirs scolaires relevant des différentes matières à enseigner, et figurent dans l'ensemble des textes officiels. L'autre, constituée des *prescriptions officieuses*, qui émane des manuels scolaires, des livres du maître, de la littérature professionnelle, etc., et aussi des collègues de travail. Cette tâche didactique participerait de la « trame ». L'*activité didactique* est alors cette part de l'activité enseignante tournée vers les apprentissages de contenus disciplinaires spécifiques par les élèves qui travaillent cette « trame » en situation.

21 Ainsi, dans le quotidien du travail enseignant deux logiques génératrices de tensions, de conflits professionnels sont en présence : celle prescriptive et normative de l'institution, « ce que l'enseignant devrait être et faire » ; celle individuelle et pragmatique de l'enseignant

« ordinaire », « ce qu'il fait, ce qu'il veut et peut faire ». On peut dès lors s'interroger sur la façon dont des enseignants généralistes font face à leurs conflits professionnels et exercent leur métier entre la « trame » des diverses prescriptions et la « chaîne » que constitue la singularité de leur contexte professionnel.

22 À partir de l'analyse, qui prend en compte les deux points de vue, de situations d'enseignement-apprentissage élaborées et mises en œuvre au cycle 3 de l'école primaire par des enseignants ordinaires[4], nous proposons d'apporter quelques éléments de réponse à cette interrogation et d'avancer quelques hypothèses d'interprétation.

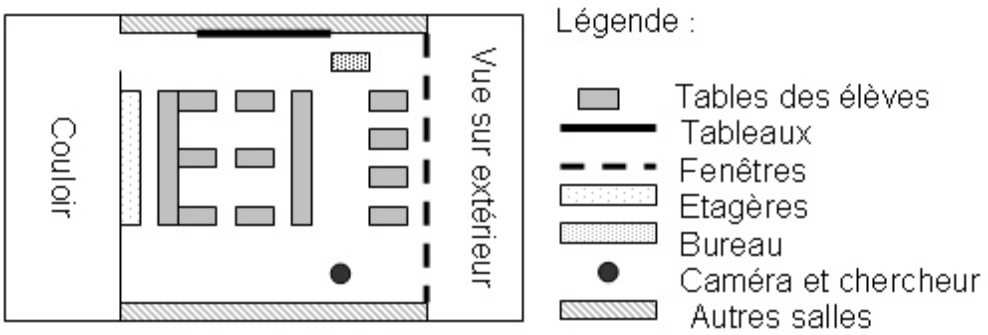
Analyser des situations de travail quotidiennes des enseignants

23 Nous cherchons à caractériser et à comprendre la professionnalité des enseignants du primaire à partir des situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils enseignent les différentes disciplines scolaires. Cette visée descriptive et compréhensive qui anime nos recherches nécessite de prendre comme objet d'étude les pratiques d'enseignement que nous distinguons des pratiques enseignantes (Altet, 2002), et d'offrir à l'enseignant la possibilité de produire un discours sur sa pratique. Cette démarche nous semble être une condition nécessaire pour accéder aux sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, et ainsi approcher le travail réel, tout en admettant qu'il existe une limite à l'analyse de l'activité et « qu'une part de l'activité nous restera malgré tout mystérieuse » (Pastré, 2008, p. 15). Nos choix méthodologiques, guidés par ces considérations, ont été de procéder à des enregistrements vidéoscopiques de séances de géographie conçues et réalisées par des enseignants volontaires et d'adjoindre à ces enregistrements des entretiens post-séance.

24 Le choix d'enregistrements vidéoscopiques confronte le chercheur à une série de problèmes de différentes natures. Il est ainsi difficile de trouver des enseignants « ordinaires », volontaires, qui enseignent la géographie, acceptent bénévolement d'être filmés et de consacrer une partie de leur temps à la recherche ; d'où la nécessité de travailler à partir d'un « échantillon de convenance » (Maubant & al., 2005). Les contraintes juridiques et éthiques (nécessité d'avoir des autorisations individuelles pour chaque élève de la classe) viennent s'ajouter à cette première contrainte. Nous avons du, par exemple, faire en sorte dans quelques classes, de placer les élèves pour lesquels nous n'avions pas d'autorisation en dehors du champ de la caméra.

25 Ce choix influence également les données produites. La présence du chercheur, aussi discret soit-il dans la classe, est un autre élément qui vient modifier la séance. Ainsi, « l'événement qui a un observateur, fût-il distant, caché ou passif, est un événement absolument autre » (Clot, 1999, p. 140). D'autres conséquences sont liées 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 (voir schéma ci-dessous). Nous avons donc suivi les déplacements de l'enseignant et été parfois amenés à faire des zooms. Ces opérations produisent « une déformation du réel qui conduit à la restriction du champ visuel et par conséquent au grossissement de certains phénomènes » (Guernier & al., 2006, p. 20). À cela s'ajoute « une 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.

Organisation de la salle de classe de Mme Har. lors de l'enregistrement



26 Les entretiens en autoconfrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000), sont des situations dans lesquelles « les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes. Ils dialoguent ainsi avec l'autre, et avec eux-mêmes, se découvrant à l'image et verbalisant les conduites qu'ils observent » (Clot, 2009, p. 120). En ouvrant un espace discursif au professionnel, le chercheur sollicite « une parole qui n'est pas préfabriquée et en offrant un cadre qui le place en position de sujet (et pas en position d'objet d'étude), nous pouvons approcher les principes qui assurent la cohérence interne de son activité » (Goigoux, 2007, p. 54).

27 Cette méthode à fait l'objet de diverses modalités de mise en œuvre dans le champ de l'éducation (Gal-Petitfaux & Saury, 2002 ; Goigoux, 2002). Par exemple, le chercheur pose des questions à l'enseignant pour l'inviter à commenter sa pratique, ou l'enseignant est invité à « commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement » (Goigoux, 2002, p. 127). Dans notre dispositif le chercheur sélectionne à l'avance des « épisodes » dans la séance enregistrée, à propos desquels il souhaite que l'enseignant s'exprime. Mais la liberté est laissée au praticien de commenter tout autre « épisode » de sa séance.

28 Au total, ce sont neuf enseignants, intervenants dans des situations professionnelles variées, qui ont finalement accepté de participer à notre recherche. Le tableau ci-dessous présente notre échantillon

Présentation synthétique de l'échantillon d'étude

Enseignant	Ancienneté dans la fonction	Ancienneté au cycle 3	Classe	Thème de la séance de géographie
Mme Har.	25 ans	6 ans	CM1/CM2	Pays riches/pays pauvres
Mme Jou.	37 ans	30 ans	CM2	Les villes d'Europe
Mme Liv.	28 ans	15 ans	CE2/CM1	Situer des monuments de la ville sur un plan en utilisant les TICE
Melle Mat.	3 ans	2 ans	CM2	Pays riches/pays pauvres
Mme Sou.	11 ans	6 ans	CE2/CM1/CM2	Les DOM TOM
M. Dej.	32 ans	21 ans	CM1/CM2	Les zones d'influence en France
M. Fran.	25 ans	2 ans	CM2	Les climats de la France

M. Rom.	1 an	1 an	CM2	L'agriculture française
M. Thi.	25 ans	1 an	CM2	L'Europe

29 Le corpus constitué par les neuf enregistrements vidéoscopiques et les entretiens en autoconfrontation constitue un « gisement de données » dont le traitement est particulièrement complexe, « les enregistrements livrent un matériau surabondant où l'identification de repères significatifs peut se révéler difficile » (Crindal, 2006P.p. 31). À partir de la transcription intégrale de ces enregistrements, la réalisation de synopsis (Schneuwly, Dolz et Ronvaux, 2006), pour chacune des séances a permis d'une part, un premier niveau de structuration des données, et, d'autre part, de rendre possible des analyses selon des grains différents. Au regard de la masse de texte à traiter, nous avons procédé à une double analyse du corpus : une analyse textuelle réalisée à l'aide du logiciel ALCESTE, une analyse de contenu. Pour construire nos catégories d'analyse, dans une perspective didactique, nous avons choisi de nous appuyer sur le concept de discipline scolaire (Audigier, 1993 ; Chervel, 1988). La grille élaborée comporte, comme présentée ci-dessous, quatre catégories principales. Chacune de ces catégories étant subdivisées en « sous-ensembles » comme présenté ci-après.

Catégorisation didactique des énoncés

Catégories	Sous-ensembles	
A. Contenus disciplinaires	A.1 Savoirs disciplinaires	A.1.1 Concepts ; notions
		A.1.2 Faits
	A.2 Savoir-faire disciplinaires	
B. Tâches	B.1 « Exercices spécifiques »	
	B.2 « Rituels didactiques »	
C. Objets	C.1 Supports didactiques	
	C.2 Ressources didactiques	
D. Connaissance de la discipline		

30 Un tel corpus et le traitement des données (transcription, synopsis, analyse Alceste et analyse de contenu) réalisé rendent possible des analyses à trois niveaux et selon un double point de vue. Nous avons ainsi pu travailler à un niveau micro, (par exemple celui des micro décisions de l'enseignant en cours de séance), à un niveau méso, (celui de la séance dans sa globalité), un niveau macro (l'inscription de la pratique de l'enseignant dans le temps plus long de l'année scolaire, voire des années ultérieures). À la différence de la recherche empirique dirigée par Audigier et Tutiaux-Guillon (2004), la méthodologie retenue autorise une description fine des pratiques d'enseignement de la géographie. Elle permet également d'enter dans la compréhension de ces pratiques d'enseignement en croisant un point de vue intrinsèque, celui du professionnel et du sens qu'il donne à sa pratique, et un point de vue extrinsèque celui du chercheur et du regard didactique qu'il porte sur cette pratique.

Résultats

31 Les résultats de nos analyses, qui s'appuient sur une démarche empirique, permettent non seulement de donner à voir ce que peut être la géographie enseignée, mais aussi et surtout, à partir de cet enseignement, de mettre à jour des difficultés et tensions auxquelles sont confrontés les enseignants dans le quotidien de leur travail, difficultés et tensions qui rendent aujourd'hui l'exercice du métier particulièrement difficile.

De la géographie à enseigner… à la géographie enseignée

32 Nous avons montré par ailleurs (Philippot, 2008) la convergence des discours tenus dans différents champs (universitaire, didactique, institutionnel et professionnel), sur ce vers quoi devaient tendre la géographie et son enseignement. Ces discours mettent en avant une géographie problématisée, des savoirs géographiques qui se construisent à partir des élèves,

« une géographie par le bas », qui dépasse la nomenclature et les expériences singulières, pour aller vers la construction de notions et de concepts permettant à l'élève de raisonner et de comprendre le monde dans lequel il vit. Ces discours participent de la définition de la tâche didactique des enseignants du primaire. Avec les prescriptions officielles, ils participent de la « trame », et constituent une norme implicite, à partir de laquelle l'action de l'enseignant dans la classe pourra être évaluée.

33 Les résultats de nos analyses permettent de présenter quelques-unes des caractéristiques les plus saillantes des pratiques d'enseignement de la géographie, telles que nous avons pu les saisir.

Plus d'oral que d'écrit

34 Le travail d'analyse et de catégorisation permet d'établir la très nette domination des formes de travail oral sur les formes de travail écrit dans les neuf séances que nous avons enregistrées. C'est la part respective occupée par les formes de travail oral et écrit, dans la durée totale de chaque séance, que nous avons reprise dans le tableau ci-dessous.

Part des formes de travail oral et écrit dans la durée des séances

Séances	oral	Écrit
Har.	74.6 %	25.4 % de la durée de la séance
		11 mn : les élèves peuvent écrire des « idées » au brouillon
		4 mn : Les élèves tirent des conclusions à partir d'un tableau de statistiques
Jou.	100 %	Les élèves écrivent quelques mots de temps à autre sur leur cahier de brouillon
Liv.	100 %	
Mat.	76.2 %	23.8 % de la durée de la séance
		16 mn 15 : En groupe, les élèves tirent des informations des différents documents
Sou.	66 %	44 % de la durée de la séance
		11 mn 18 : En groupe, les élèves relèvent des noms
		30 mn 40 : En groupe, les élèves complètent la « carte d'identité » des différents DOM TOM
Dej.	47.2 %	52.8 % de la durée de la séance
		16 mn : Les élèves effectuent des calculs de distances
		21 mn : Les élèves complètent un tableau
Fr.	80 %	20 % de la durée de la séance
		4mn : les élèves écrivent le nom des villes sous quatre diagrammes climatiques
		6 mn : Les élèves colorient les quatre diagrammes climatiques

Rom.	100 %	
Thi.	83.9 %	16.1 % de la durée de la séance
		5 mn : Les élèves écrivent le nom du pays de l'Union européenne le plus vaste, le nom du pays le plus peuplé.
		6mn : les élèves débutent le coloriage d'une carte de l'Union européenne

35 Dans trois séances le travail se fait exclusivement à l'oral. Pour les autres le rapport entre le temps de travail à l'oral et le temps de travail écrit est, à l'exclusion d'une séance celle de M. Dej., toujours en faveur de l'oral. De plus, les moments que nous avons identifiés comme temps de travail écrit, sont souvent des phases de travail en groupe, modalité de travail dans laquelle tous les élèves du groupe n'écrivent pas nécessairement.

La parole de l'enseignant avant tout

36 À partir du script des enregistrements vidéoscopiques nous avons estimé le nombre de mots prononcés par l'enseignant, et par les élèves[5] (tableau ci-dessous).

Estimations du nombre de mots prononcés par les enseignants et les élèves dans les neuf séances de géographie

Séances	Enseignants	Elèves
Har.	4935	1825
Jou.	5373	1672
Liv.	5373	1426
Mat.	5381	2068
Sou.	8440	1826
Dej.	4067	1027
Fr.	4854	1668
Rom.	6001	1095
Thi.	8295	1646

37 Même si une partie limitée des interventions des élèves n'a pu être transcrite, ce qui minore les estimations, les résultats obtenus traduisent un profond déséquilibre en faveur de l'enseignant dans les échanges oraux. Ces échanges oraux, se présentent sous la forme questions/réponses. Dans ce dispositif, les tâches didactiques sont présentées et réalisées à l'oral. La grande majorité des interactions se réalise entre les maîtres et les élèves, rares sont celles entre élèves (à l'exception des « bavardages »). Les élèves sont donc essentiellement sollicités pour répondre aux questions posées par le maître, souvent à partir de « documents ». La rapidité des échanges leur laisse alors peu de temps, souvent entre deux ou trois secondes, pour réfléchir, chercher, trouver et structurer une réponse. De plus, les élèves s'expriment plus par des mots ou des bribes de phrases, que par des phrases construites. De telles conditions rendent difficile l'élaboration d'une réflexion, la construction d'un raisonnement géographique par les élèves.

38 Ces moments d'échanges « inégaux » entre le maître et les élèves, sous forme de questions/réponses, sont très fréquents dans les séances de géographie. Ils sont doublement satisfaisants du point de vue de l'enseignant. Ils lui permettent, d'une part de créer une dynamique de classe, et, d'autre part de faire avancer la classe vers le but qu'il s'est fixé. Toutefois, ces phases sont pour l'enseignant, des moments de haute tension, dans la mesure où il doit à la fois gérer la classe, être attentif à ce que disent les élèves pour entendre ce qui va lui permettre de progresser dans sa séance, le tout sans perdre de vue le but qu'il s'est fixé. Aussi, dans ces moments, la dynamique des échanges conduit parfois enseignant et élèves à arbitrer entre ces différents impératifs et à s'éloigner plus ou moins fortement de l'objet enseigné.

39 De telles ruptures ou dérives dans le déroulement des séances sont relativement fréquentes. Elles ont pour effet d'enchâsser, à l'image des poupées russes, des tâches dans la tâche didactique initialement prévue. Si au cours de la séance, l'enseignant parvient à reprendre le fil de son activité, il n'est alors pas certain que tous les élèves puissent le suivre.

Des « faits » plus que des « notions »

40 La catégorisation des discours tenus par les neuf enseignants met en évidence que les énoncés de type « factuel » (catégorie A.1.2. de notre grille) sont de loin les plus fréquents. De même, lorsqu'ils sollicitent les élèves, c'est bien souvent des réponses factuelles qui sont attendues : un nom de lieu, une localisation, une description.

41 L'exemple ci-dessous, tiré de la séance de M. Fran., est caractéristique de ce type d'énoncés. Cette intervention de l'enseignant se situe lors d'un moment d'échange oral au cours duquel l'enseignant cherche à faire dire aux élèves que la proximité de l'océan influence les températures et les précipitations, en Bretagne.

> M 102 : Il y a des chances qu'il pleuve plus en Bretagne, et ben je peux vous dire tout de suite il pleut plus en Bretagne, oui, d'accord ? Et puis il y a aussi que l'océan, il sert un peu de radiateur on va dire en hiver, l'eau elle change de température moins vite que l'air donc ça dégage du chaud… l'océan… en hiver, et en été il fait exactement le contraire.
> Extrait séance M. Fran.

42 Dans cette intervention, l'enseignant vise à transmettre aux élèves une série de « savoirs factuels » : « L'océan, sert… », « l'eau change de température moins vite que l'air », etc. Ces affirmations, énoncées par l'enseignant, sont données pour « vrai », le « oui » dans le discours vient renforcer l'affirmation de l'enseignant. La formule « d'accord », que l'on retrouve souvent dans le discours des enseignants de notre échantillon, ne doit pas faire illusion : c'est bien souvent une façon de clore sur un point ; nous n'avons d'ailleurs pas, dans nos scripts, de réactions d'élèves qui témoigneraient de la volonté de discuter l'affirmation de l'enseignant. Ces affirmations, données pour vrai, non discutables, présentent des caractéristiques qui les apparentent aux savoirs propositionnels ou savoirs déclaratifs (Develay, 1992). Pour autant sont-ils des « savoirs » ? Dans le flux des échanges oraux, des affirmations de ce type sont relativement nombreuses dans les discours des enseignants de notre échantillon ; elles s'apparentent, bien souvent, au sens commun, aux représentations qu'a l'enseignant de l'objet d'enseignement.

43 L'analyse de l'activité didactique des neuf enseignants donne donc à voir une autre géographie. Dans le quotidien de la classe, se construit en effet une géographie très « composite », expression de la rencontre dans l'espace de la classe des prescriptions officielles et officieuses, la « trame de l'activité », des conceptions de l'enseignant et des interventions des élèves, et aussi, des difficultés que rencontrent les enseignants pour être « performants » sur le plan didactique, dans toutes les disciplines, la « chaîne de l'activité ». À près de dix ans d'intervalle, de tels résultats sont très voisins de ceux présentés dans la recherche conduite par Audigier et Tutiaux-Guillon (2004), et témoignent d'une certaine façon de la persistance, au-delà de l'évolution des prescriptions officielles et officieuses, des évolutions dans le recrutement et la formation des enseignants, dans les pratiques d'enseignement d'un « modèle traditionnel » transmissif et magistro-centré. Dans la mesure où la « trame de l'activité » peut être considérée comme une norme, c'est bien souvent en termes d'écarts, de manque, de « faute », voire d'incompétence que ces résultats sont lus. Ils sont aussi souvent utilisés pour dénoncer une certaine forme d'immobilisme des enseignants et peuvent nourrir les critiques parfois virulents adressées à l'école primaire et donc à ses enseignants.

44 Or, à condition d'adopter un autre point de vue, cette « géographie classique », ne pourrait-elle pas être révélatrice d'une évolution de la professionnalité enseignante ? Professionnalité enseignante qui serait, aujourd'hui, moins liée à des « prescriptions centrales » qu'à des adaptations pragmatiques à des contextes professionnels locaux, à des réponses d'acteurs confrontés à des situations professionnelles devenues de plus en plus complexes de par l'évolution des contextes professionnels généraux, mais aussi des contextes d'enseignement

des disciplines qui eux aussi ont quitté le temps de la stabilité. La permanence de l'enseignement d'une « géographie convenue » serait alors la réponse des acteurs aux multiples tensions et difficultés professionnelles qu'ils vivent dans le quotidien des classes.

Des difficultés exprimées par les enseignants

45 À partir de l'analyse des transcriptions des entretiens d'autoconfrontation, il est possible d'identifier trois types de difficultés déclarées par les enseignants : des difficultés d'ordre identitaire, d'ordre épistémique et d'ordre pragmatique.

Des difficultés d'ordre identitaire

46 « Être ce qui est attendu », ce dont témoigne cet enseignant : « Ce qui est gênant, ce n'est pas spécialement la géographie. La difficulté, c'est la fameuse polyvalence de l'enseignant de l'école élémentaire » (extrait entretien M. Thi.). Difficultés qui sont source de tensions entre une identité professionnelle dans laquelle la rhétorique du « maître polyvalent » est très présente, et l'exercice du métier qui la relativise en permanence.

Des difficultés d'ordre épistémique

47 « Avoir les connaissances en géographie », comme l'exprime M. Dej., « il faut que l'on soit à peu près au fait dans tous les domaines ». Dans ces conditions, enseigner des notions et des concepts, peut s'avérer plus difficile pour le maître, et aussi moins motivant pour les élèves.

> Chercheur : le plus gros problème pour enseigner la géographie, ça serait lequel selon vous, le plus difficile ?
> Enseignant : ah ben y'a pas mal de notions abstraites donc parfois, ce qui est compliqué, c'est d'intéresser les enfants, surtout quand ce sont des notions qui sont plus difficiles, des notions plus abstraites.
> Extrait entretien M. Dej.

48 On peut lire, à travers ces propos que, dans le quotidien du travail, il est plus difficile pour l'enseignant généraliste, de concevoir et mettre en œuvre une séance qui vise la construction d'un concept ou d'une notion, que de préparer et réaliser, une séance visant la transmission de contenus factuels. À la lumière de ces éléments, on comprend mieux la place importante qu'occupent les énoncés de types factuels dans les séances de géographie que nous avons analysés. Si cette forte présence peut apparaître comme un choix des enseignants, il semble bien que ce soit un choix par défaut. En effet, en arrière-plan de ces argumentations, c'est le problème de la connaissance de la matière à enseigner qui est posé. À plusieurs moments lors des entretiens les enseignants soulignent le manque de connaissances qui les met mal à l'aise par rapport aux notions et concepts présents en géographie ; les difficultés qu'ils ont à identifier l'essentiel dans les thèmes qui figurent au programme. Dans ces conditions, on comprend que le « paradigme de l'inventaire nomenclatural » (Clerc, 2002, p. 18) qui structure la géographie scolaire résiste à l'épreuve du temps.

Des difficultés d'ordre pragmatique

49 « Faire de la géographie ». Par exemple, comme l'exprime Mme Jou., « la lecture de paysage, je trouve que c'est super, mais je pense qu'on ne sait pas faire, donc on le fait pas ». Ce sont aussi des difficultés à trouver les idées, les « bons documents », ceux qui vont « motiver les élèves », qui sont exprimées par les enseignants.

50 L'expression de ces difficultés relatives à leurs pratiques d'enseignement, n'est pas sans conséquence sur la construction des temps d'enseignement que réalise l'enseignant et donc probablement sur les apprentissages que peuvent réaliser les élèves en géographie.

La séance de géographie, un temps d'enseignement « mou »

51 La recherche Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) a permis de dresser un « état des lieux » des pratiques d'enseignement de la géographie en France. Nos résultats et les analyses que nous avons pu mener font apparaître des caractéristiques très proches ; ils nous permettent surtout d'accéder au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques d'enseignement et ainsi de mieux

comprendre les rapports complexes entre la « trame » et la « chaîne » qui s'expriment dans les temps d'enseignement que les enseignants du primaire proposent aux élèves.

52 Pour un enseignant du primaire, la pratique d'enseignement doit se comprendre en premier lieu à l'échelle de la « journée de classe ». Celle-ci se présente alors comme un agencement complexe de « temps d'enseignement » construits par l'enseignant du primaire. Il y a là une différence forte avec l'enseignant du second degré pour qui la structure « heure de classe » est une donnée imposée.

Un rapport lointain aux prescriptions officielles

53 En tant que constitutives de la trame de l'activité de l'enseignant, les prescriptions officielles, et tout particulièrement les programmes devraient tenir une place importante dans la construction de ces temps d'enseignement. Dans un article récent, René Amigues fait des prescriptions un organisateur de la pratique d'enseignement (Amigues, 2009). Dans le cas de l'enseignement de la géographie, au moins dans ce que nous avons pu en saisir, il semble qu'elles constituent un cadre très lâche pour l'action. Ce dont témoignent, par exemple, les propos de cette enseignante.

> Chercheur : Les programmes de 2002[6], vous vous en servez ?
> Enseignant : En général, en général oui, on essaie, enfin j'essaie de m'en servir, mais bon, comme nous voyageons quand même, nous sommes une école qui voyageons[7] beaucoup, donc effectivement, on sort un peu des programmes.
> Extrait Mme Jou.

54 Le programme est bien présent, mais c'est une présence lointaine, « en général », un référent méconnu ou peu connu. Dans ces propos, l'idée que les programmes servent *en général* à organiser la pratique, renvoie à l'activité adressée à l'Institution de cette enseignante ; « j'essaie de m'en servir » relève plus de l'activité réalisée par l'enseignant. Tardif et Lessard (1999), insistent sur le fait que les enseignants n'appliquent pas mécaniquement les programmes, mais qu'ils se les approprient et les transforment. Les propos tenus par les enseignants de notre corpus, nous laissent penser que cette appropriation fait l'objet d'une « négociation personnelle » et que la transformation, en reste bien souvent au stade d'une programmation thématique plus ou moins précise. De plus, si des notions et des concepts organisent le programme de géographie, ils ne sont pas mentionnés explicitement. On ne peut que reprendre les propos de Monique Benoît qui insiste sur « le peu de soin qui caractérise les textes officiels s'adressant à des utilisateurs polyvalents. » (Benoît, 1993, p. 42).

55 Dans ces conditions, le travail d'appropriation du programme, qui devrait servir de trame à l'activité professionnelle, se révèle alors être un exercice complexe pour des enseignants généralistes qui identifient difficilement dans ce texte l'objet de la géographie scolaire à enseigner d'aujourd'hui. Ce sont là autant d'éléments qui font que les enseignants procèdent à une lecture factuelle d'un programme organisé autour de thèmes d'enseignement, et, que dans les classes, ils restent sur une logique de transmission de contenus factuels auxquels ils ajoutent quelques définitions. Pour les neuf enseignants de notre échantillon, le programme constitue un cadre très général pour leur activité didactique, « les programmes sont mal connus et restent une référence bien vague ; vaille que vaille on arrive toujours à justifier l'intérêt d'un objet d'étude » (Audigier, 1999 b, p. 401). Cette posture explique sans doute la distance entre le texte officiel et les pratiques en classe. Pour l'enseignant, il est alors possible de « traiter les sujets qu'on veut », dans une discipline qu'ils estiment être moins importante que les mathématiques ou le français.

Place aux goûts personnels et au plaisir

56 L'analyse des entretiens d'autoconfrontation met en évidence l'importante accordée dans les choix didactiques aux goûts personnels (de l'enseignant et aussi des élèves), au plaisir comme par exemple, celui de pouvoir faire durer les échanges avec les élèves.

57 L'extrait suivant correspond au moment où, dans l'entretien, l'enseignante (Mme Har.) commente le passage d'une phase d'échanges « informels » à une phase, toujours orale questions/réponses, au cours de laquelle elle va amener la notion de revenu moyen par habitant.

58 L'instant dans la séance :

> **33.52** E : En fait en France on dit que c'est riche je comprends mais aussi y a des gens qui sont pas riches.
> **M 187 :** Ah écoutez ce que nous dit Morgane c'est intéressant.
> Extrait séance Mme Har.

59 Ce que dit l'enseignante de cette décision :

> Enseignante : J'ai trouvé que c'était bien intéressant parce qu'on a bien discuté, on a parlé, on a essayé de voir ce qu'était une moyenne, et puis après, ben les choses ont avancé comme ça, ça a été un peu la charnière dans la phase collective, c'est sûr.
> Chercheur : et si il n y avait pas eu cette remarque d'élève ?
> Enseignante : Ben je me dis que y'en aurait peut-être eu une autre ! (*rires*) si, parce que ça arrive toujours, c'est pour ça que c'est intéressant de voyager avec eux, de discuter avec eux […]. Elle aurait peut-être duré 5 minutes de plus, elle aurait pu durer 5 minutes de moins aussi, c'était pas quelque chose de figé, d'ailleurs j'avais pas vu le temps passer, c'était l'opportunité, et je crois qu'il faut aussi rester très réceptif aux opportunités qui se présentent dans une leçon, à mon avis une leçon, c'est pas non plus quelque chose de préparé, après ça évolue aussi en fonction de ce qu'ils disent.
> Extrait entretient Mme Har.

60 Pour cette enseignante, faire durer les échanges est plaisant, l'ambiance dans la classe est agréable, « je n'ai pas vu le temps passer ». Ces échanges renvoient à l'enseignante, l'image d'élèves actifs, qui participent, autant d'indicateurs que les enseignants de notre échantillon mobilisent pour porter un regard positif sur leur séance. Au vu de cet extrait le temps d'enseignement de la géographie apparaît aussi comme un « temps malléable » dont on peut faire varier la durée.

« Liberté pédagogique » et opportunisme de l'enseignant

61 Ces temps d'enseignement sont aussi marqués par les opportunités diverses, un projet, une visite, l'actualité, etc., dont se saisissent les enseignants pour « trouver des idées » de séances.

62 Les neuf séances ont été enregistrées en mars et avril d'une année scolaire. À l'exception d'une classe, celle de Mme Liv., toutes les classes comportent des élèves de CM2 qui achèvent donc le cycle 3 de l'école élémentaire. De ce fait, nous nous attendions à une certaine proximité des thèmes abordés en géographie, par les enseignants, à ce moment de l'année. La lecture des thèmes des séances que nous ont proposées les enseignants, nous conduit à constater la diversité de ceux-ci, contrairement à notre première idée. Au-delà de la « liberté pédagogique », sans cesse réaffirmée par les textes officiels, cette variété des thèmes abordés avec des élèves de CM2, traduit probablement des constructions de parcours géographiques très différents d'un enseignant à l'autre.

63 On peut voir dans ce constat l'effet de la présentation des programmes de géographie. Dans un cas, au collège par exemple, le programme fixe pour chaque année les thèmes à aborder et les volumes horaires à accorder à chacun d'eux ; dans l'autre cas, à l'école élémentaire, le programme de géographie est rédigé pour l'ensemble des trois années du cycle 3 et ne comporte pas d'indications horaires pour les différents « points forts » à enseigner. Les prescriptions officielles qui définissent la tâche didactique des enseignants sont donc beaucoup plus faibles à l'école élémentaire, là où les enseignants ne sont pas spécialistes des disciplines à enseigner, qu'elles ne le sont dans le second degré, pour des enseignants spécialistes.

64 La diversité de ces parcours géographique peut également tenir, dans certains cas, à l'opportunisme de l'enseignant qui tire parti d'un projet de classe pour faire de la géographie. Par exemple, la séance proposée par Mme Har. s'inscrit dans cette façon de procéder.

> Alors mon cheminement c'est tout simple, cette année, comme je faisais une correspondance avec le Niger, depuis le début de l'année, on a une grosse

> imprégnation avec ce pays, on a reçu l'instituteur nigérien à l'école qui nous a beaucoup parlé donc de tous ces problèmes de pauvreté, on avait fait aussi un travail sur la malnutrition, sur la sous-nutrition, et il me semblait intéressant de poursuivre et de voir un petit peu les différences entre les pays riches et pays pauvres, de les synthétiser.
> Extrait entretien Mme Har.

65 Sans cette opportunité, ce n'est pas ce thème qui aurait été enseigné ; lors de l'entretien l'enseignante ajoute que, sans ce projet, elle aurait enseigné une « géographie traditionnelle ». C'est donc tout son enseignement qui aurait été différent. Une géographie scolaire différente aurait été proposée aux élèves de cette classe.

> je vais vous dire comme quoi quand même on fait des fois des rencontres intéressantes, je crois que cette année, d'avoir eu un support concret, différent de ce qu'on connaît, ça m'a beaucoup aidée parce qu'on avait donc l'échange de courrier, l'échange verbal avec des gens, on avait du concret, maintenant je vais être franche, il m'arrive aussi de faire de la géographie, cette année je crois que c'est une grande première avec le Niger, de faire de la géographie un peu plus traditionnelle.
> Extrait entretien Mme Har.

66 Au vu de nos analyses, il semble que lorsqu'une discipline fait l'objet de prescriptions floues quant à la définition de la tâche didactique, ces dernières jouent difficilement le rôle de « trame de l'activité », l'enseignant peut alors prendre des libertés – enseigner ce qui plaît – avec cette dernière. Le poids de la « chaîne » devient prépondérant dans les pratiques d'enseignement. On peut penser que l'on ne retrouverait pas cette attitude professionnelle dans des disciplines comme les mathématiques ou le français où les prescriptions institutionnelles et la pression sociale sont beaucoup plus fortes. Compte tenu de ces éléments, nous proposons de qualifier ce type de temps d'enseignement de « temps d'enseignement mou » par opposition à des temps « durs », ceux de l'enseignement des matières « fondamentales ». À un moment où on assiste à une intensification du travail enseignant (Maroy, 2006), ces « temps mous » seraient à comprendre comme une nécessaire « respiration » pour l'enseignant et les élèves, expression d'un sentiment de responsabilité professionnelle moindre vis-à-vis de l'enseignement d'une discipline comme la géographie.

67 Quel que soit le champ professionnel, l'activité du professionnel est triplement adressée (Clot 1999, 2008), vers la tâche à réaliser, vers les autres – ici les élèves, les parents, les collègues, l'Institution – et vers soi-même. On peut donc voir dans nos résultats et analyses, dans cette géographie enseignée, non pas l'expression d'un écart par rapport à une norme didactique, mais l'expression d'un triple compromis réalisé par l'enseignant pour que son activité soit « acceptable » à ses yeux mais aussi à ceux des autres : élèves, collègues, parents, et Institution. Un compromis qui ne se fait pas sans difficultés, probablement pas sans renoncements et qui peut rendre difficile l'exercice du métier d'enseignant au quotidien sous la figure du « maître-idéal ».

Conclusion

68 L'étude des pratiques d'enseignement envisagée sous l'angle de l'analyse de l'activité donne à voir des praticiens qui agissent selon des logiques diverses dans lesquelles ils ne sont pas « en faute », mais qui les aident à construire un ensemble de pratiques qui fait sens pour eux. La thématique de la professionnalisation, largement promue aujourd'hui qui s'exprime et s'explicite dans des référentiels très ambitieux, ne correspond donc pas aux réalités du travail enseignant. Au moins chez les enseignants auprès desquels était menée cette enquête, on constate l'absence d'une vision partagée sur le métier d'enseignant à l'école primaire entre l'enseignant « ordinaire » et l'Institution, d'où une distance importante entre le « maître idéal » et le « maître ordinaire ». Un malentendu semble donc installé entre d'une part, les attentes institutionnelles exprimées par la rhétorique du « maître idéal », et, d'autre part les enseignants qui retraduisent ces attentes en un « agir possible ».

69 Cette professionnalité singulière peut aussi être lue comme l'expression des multiples tensions qui travaillent aujourd'hui le « métier » (Clot, 2007) d'enseignant à l'école primaire. Tensions, entre des prescriptions toujours plus nombreuses et changeantes, auxquelles doit faire face un enseignant confronté à une « réalité » complexe : la classe. Tensions encore entre la socialisation, l'épanouissement de chaque enfant et la réussite de chaque élève dans un collectif. Tensions enfin, entre la structuration des apprentissages en champs disciplinaires, ici la géographie, et les exigences de la polyvalence. Ainsi, si les enseignants de notre corpus sont soucieux des apprentissages que peuvent réaliser leurs élèves, nos analyses conduisent à penser, au moins dans une discipline comme la géographie, qu'ils sont peu positionnés sur les apprentissages dans leur dimension disciplinaire spécifique. Tout en n'étant pas indifférents aux disciplines à enseigner, ils semblent peu préoccupés par les apprentissages – concepts, notions, raisonnements – en géographie ; les objets d'enseignement sont là, on apprend « la géographie », mais ils sont peu transformés en objets de savoirs géographiques. Dans l'exercice du métier, prévaudraient alors la « gestion de classe », « la pédagogie », tout ce qui est en « amont » des apprentissages de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires. Alors que la figure du « maître idéal » impose l'image d'un enseignant qui favorise l'entrée de tous les élèves dans les savoirs disciplinaires, il semble que la perspective didactique ne soit pas centrale pour le « maître ordinaire ». La logique de la socialisation, de l'épanouissement de l'enfant, celle de la construction de savoir-faire et de savoir-être prendrait le pas sur la logique de la construction de savoirs disciplinaires. Dans ces conditions, on ne peut que s'interroger sur la formation des enseignants du primaire aux didactiques des disciplines, sur la place de la didactique de disciplines comme la géographie dans l'exercice du métier, sur la nature même de la didactique à (re) construire pour en faire une ressource mobilisable par les enseignants dans la perspective de l'entrée des élèves dans les apprentissages de savoirs scolaires disciplinaires.

70 1.

Bibliographie

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, 5-16, [en ligne]. Accès : http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, vol. 42, 1, 11-26.

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

Audigier, F. (1999 b). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances. *Cahiers de Géographie du Québec,* 120, 395-412.

Audigier, F. & 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. (Coord.) (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré* (Rapport de recherche). Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

Baillat, G. (Coord.) (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré* (Rapport de recherche). Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

Bottin, Y. (Coord.) (2002). *Enseigner à l'école, un métier pour demain* (Rapport au ministre de l'Éducation Nationale). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-139.

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*, Paris : Presses Universitaires de France.

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

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & didactique*, 1, 83-94.

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

Gérin-Grataloup, A.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 5-11.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, vol. 1, 3, 47-70.

Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 51-62.

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

Haut Conseil de l'éducation (2007). *L'école primaire. Bilan des résultats de l'école*. Paris.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale, (2005). *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle 3 de l'école primaire* (Rapport N° 2005-112). Paris.

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. *In* M. Sorel & R. Wittorski (Éds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 145-157). Paris : L'Harmattan.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation,* 23, 9-27.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants,* Paris : Presses Universitaires de France.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3, 483-514.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

Maubant, Ph., Lenoir, Y., Routhier, S., Auraujo Oliveira, A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-93.

Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Encart B. O n° 1 du 4-1-2007.

Pastré, P. (2008). Introduction. *In* Y. Lenoir & P. Pastré (Éds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 13-17). Toulouse : OCTARES Editions.

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

Saujat, F, Amigues, R. & t Faïta (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. Dans L. Talbot & M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Presses Universitaires de Rennes. p. 183-196.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels,* Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-36.

Wittorski, R & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Notes

1 Le rapport Bancel (1989), le « référentiel de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles « (1994), le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (2006).

2 Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles en fin de formation initiale. Texte qui ne concerne que les enseignants du primaire et leur formation professionnelle initiale.

3 À la différence du référentiel de 1994, le « cahier des charges » de 2006 vaut pour tous les enseignants avec des spécifications particulières pour les enseignants du primaire. C'est un référentiel métier.

4 Enseignants « ordinaires » : non maîtres formateurs, non engagés dans un dispositif de recherche. 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.
5 Chacune de ces séances ayant une durée différente, il importe de ne pas comparer les résultats obtenus d'un enseignant à l'autre.
6 Programme en vigueur au moment de la recherche.
7 L'enseignante de cette classe organise plusieurs sorties et voyages scolaires au cours de l'année.

Pour citer cet article

Référence électronique

Thierry Philippot et Gilles Baillat, « Du « maître idéal » au maître ordinaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 5.3 | 2011, mis en ligne le 30 décembre 2013, consulté le 09 mai 2012. URL : http://educationdidactique.revues.org/1145

Référence papier

Thierry Philippot et Gilles Baillat, « Du « maître idéal » au maître ordinaire », *Éducation et didactique*, 5.3 | 2011, 117-134.

À propos des auteurs

Thierry Philippot
(Université de Reims Champagne-Ardenne, IUFM, CEREP)
Gilles Baillat
(Université de Reims Champagne-Ardenne, IUFM, CEREP)

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumé / Abstract

Depuis les années 1980, la rhétorique de la professionnalisation impose, pour les enseignants du primaire, la figure du « maître idéal ». Cette rhétorique tend à occulter le travail enseignant réel et à pérenniser les regards très prescriptifs et normatifs fréquemment portés sur le travail de ces enseignants. Dans le cadre d'une recherche à visée descriptive et compréhensive, l'activité didactique, lors de séances de géographie, de maîtres ordinaires, est analysée à partir d'enregistrements vidéoscopiques et d'entretiens d'autoconfrontation. À distance du « maître idéal », les résultats donnent à voir des praticiens qui agissent selon des logiques diverses qui les aident à construire un ensemble de pratiques qui fait sens pour eux.
Mots clés : professionnalisation, géographie, activité didactique, entretien d'autoconfrontation, école primaire

Since the 1980s the « ideal teacher » image has been imposed on primary school teachers through the rhetoric of professional development. It tends to hide real teaching activity and to give weight to the extremely prescriptive and normative analyses made of teaching activity. Within the framework of a descriptive, comprehensive research the didactic activity of ordinary teachers is analysed, using video recordings of geography lessons and interviews in

crossed self-confrontation mode. The results show teachers acting according to various logical patterns that help them to build practices which are meaningful for them and have little to do with the « ideal teacher ».

Keywords : professional development, didactic activity, geography, interviews in crossed self-confrontation mode, primary school