



HAL
open science

Séance de géographie sur la ville en CE2 : une analyse des postures d'un enseignant débutant, de la préparation de séance et du temps de parole du maître

Jean-Luc Charton

► To cite this version:

Jean-Luc Charton. Séance de géographie sur la ville en CE2 : une analyse des postures d'un enseignant débutant, de la préparation de séance et du temps de parole du maître. Education. 2016. dumas-01380152

HAL Id: dumas-01380152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01380152>

Submitted on 12 Oct 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Séance de géographie sur la ville en CE2 :
une analyse des postures d'un enseignant
débutant, de la préparation de séance et du
temps de parole du maître.

Présenté par Jean-Luc CHARTON

Première partie rédigée en collaboration avec Karine Boussiquet

Mémoire encadré par Hervé LALY

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné **CHARTON Jean-Luc** auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Séance de géographie sur la ville en CE2 : une analyse des postures d'un enseignant débutant, de la préparation de séance et du temps de parole du maître.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Annecy, le 18 Mai 2016

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

CHARTON Jean-Luc

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / ~~MEEF-SD~~ / ~~MEEF-EE~~ (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Séance de géographie sur la ville en CE2 : une analyse des postures d'un enseignant débutant, de la préparation de séance et du temps de parole du maître.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Annecy,
Le 18 Mai 2016

Signature de l'étudiant(e)



Sommaire

INTRODUCTION.....	1
1. MA CONCEPTION DU METIER D'ENSEIGNANT	1
2. LES ELEVES.....	1
3. LA DISCIPLINE « GEOGRAPHIE ».....	2
4. MES PREOCCUPATIONS.....	2
CADRE THEORIQUE (ETAT DE L'ART).....	4
1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER ? QU'EST-CE QU'UN MAITRE ?.....	4
<i>1.1 Les courants pédagogiques.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2 Les évolutions actuelles du métier d'enseignant</i>	<i>6</i>
2. QUEL ENSEIGNANT DEBUTANT SUIS-JE ?.....	7
<i>2.1 Le modèle du multi agenda (annexe 2).....</i>	<i>8</i>
<i>2.2 Posture des élèves.....</i>	<i>11</i>
<i>2.3 Une autre proposition des préoccupations professionnelles de l'enseignant</i>	<i>14</i>
3. QU'EST-CE QUE LA GEOGRAPHIE ?.....	15
4. L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE EN PRIMAIRE	16
<i>4.1 Un enseignement qui a un passé.....</i>	<i>16</i>
<i>4.2 L'enseignement de la Géographie à l'école primaire de nos jours.....</i>	<i>18</i>
5. LES PROBLEMATIQUES RENCONTREES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE A L'ECOLE PRIMAIRE	19
DISPOSITIF PEDAGOGIQUE DE L'ANALYSE.....	21
1. PROFIL DE MA CLASSE.....	21
2. LA SEANCE SUPPORT A L'ANALYSE	21
3. OUTILS DE L'ANALYSE.....	22
4. RESULTATS	23
DISCUSSION / REFLEXION	25
1. MA POSTURE D'ENSEIGNANT :	25
2. LA PREPARATION DE SEANCE	26
3. LE CHOIX ET L'UTILISATION DES RESSOURCES	27
4. LA GESTION DU TEMPS ET L'USAGE DE L'ECRIT.....	28
CONCLUSION	30

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE	34
1. BIBIographie.....	34
2. SITographie	34
ANNEXES	1
1. LETTRE D'ALBERT CAMUS A MR GERMAIN, SON INSTITUTEUR	1
2. SCHEMA DE REPRESENTATION DU MULTI-AGENDA DE PREOCCUPATIONS ENCHASSEES D'APRES D.BUCHETON ET Y.SOULE.....	1
3. SEQUENCE UTILISEE POUR LE MEMOIRE	2
4. SEANCE UTILISEE POUR LE MEMOIRE	3
5. PHOTOS DE LA SEANCE.....	5
6. TRACE ECRITE DE LA SEANCE ET ILLUSTRATION DU POWERPOINT	8
7. GRILLE D'ANALYSE DE LA VIDEO.....	9

Introduction

Au 14 Octobre de cette année 2015, alors que je prends mon premier poste d'enseignant devant une classe, je dresse cet état des lieux concernant ma vision du métier d'enseignant, de mes élèves et futurs élèves et de la discipline « géographie » en particulier, ainsi que de mes préoccupations.

1. Ma conception du métier d'enseignant

Les mots qui me viennent à l'esprit sont tout d'abord : complexe et polyvalent.

Complexe car l'enseignant de primaire doit maîtriser une grande quantité de connaissances sans pour autant pouvoir être un expert dans chaque matière. Il est, pour l'élève, un garant du savoir et il doit transmettre ces connaissances, donc les rendre accessibles, compréhensibles. À l'heure d'internet où la connaissance est accessible au plus grand nombre, c'est là qu'entrent en jeu le savoir faire de l'enseignant, sa pédagogie et sa personnalité. Enfin, complexe car il n'est pas seul dans sa classe mais face à des élèves ayant eux aussi chacun leur personnalité, leurs atouts et leurs faiblesses. L'enseignant doit, tout comme ses élèves, faire usage de son savoir-être.

Polyvalent car, et c'est une des facettes de ce métier qui m'a attiré, il n'enseigne pas une seule discipline mais toutes celles prévues au programme de sa classe. Il sera à la fois professeur d'EPS, de mathématiques, d'histoire, de français, ... sans être sportif de haut niveau, mathématicien, historien ou académicien. Il se doit d'être capable non de répondre à tout, mais de savoir trouver les réponses et donc d'apprendre à l'élève à les trouver aussi. Bien plus que le fait d'apprendre à ses élèves, il cherchera à lui apprendre à apprendre. L'enseignant est celui qui ouvre des portes. L'élève passe généralement plus de temps avec lui que chez lui. L'enseignant se doit d'être aussi passionné que passionnant. Le métier d'enseignant, c'est un désir, une volonté de transmettre, de partager et en même temps, c'est être soi-même constamment élève aussi.

2. Les élèves

Je les idéalise comme étant motivés, volontaires et ayant soif d'apprendre. Conception ou réalité ? Si cette vision n'est pas réelle, alors qu'elle est ma responsabilité en cela ?

Les enfants d'aujourd'hui m'apparaissent comme plus agités qu'avant. Mais je sais aussi qu'étant enfant je ne pouvais juger de mon degré d'agitation ! Ce qui est sûr, c'est que l'accès à la culture est plus facile que lorsque j'étais moi-même élève et que cela ne se limite plus à la seule fréquentation d'une bibliothèque. La curiosité est certes toujours présente chez les enfants, mais si d'un côté ils sont plus pointus dans leurs interrogations, d'un autre côté, ils papillonnent beaucoup plus et on a plus de mal à canaliser leur intérêt et leur concentration sur un sujet donné.

3. La discipline « géographie »

Mes représentations initiales de la géographie font d'elle une discipline vieillissante et ennuyeuse associée à des souvenirs de séances paradoxalement autant passionnantes pour certaines que fastidieuses pour d'autres. Du coup, une envie de rendre cela vivant et concret car porteur d'une ouverture sur le monde qui nous entoure.

J'ai toujours moi-même aimé le travail minutieux de la cartographie et du coloriage des cartes, l'étude des climats m'a fait voyager sans quitter ma classe. Mais avec un peu de recul (et la préparation à un concours !) je me rends aussi compte de l'abstraction que j'ai faite de tous les autres aspects de cette discipline comme l'étude des sociétés humaines, de leurs relations, des fonctionnements économiques pour ne citer que ceux-là. Tout un pan de cette matière que je vais devoir redécouvrir et me réapproprier car si je n'en ai que peu de souvenir, c'est qu'a priori, cela faisait partie de ce qui m'a laissé ces souvenirs d'ennuis. Il me semble important de ne pas transmettre les impressions que j'ai pu garder de certains aspects de la géographie mais au contraire de profiter de l'occasion pour changer ce regard que j'ai pu et peu encore avoir sur cette matière afin de croire en l'importance de ce que j'enseigne.

4. Mes préoccupations

Comment rendre mon enseignement vivant et faire que mes élèves soient moteurs, acteurs de cet enseignement ?

Comment conserver ou restaurer cet état naturel de l'élève à aimer découvrir, apprendre ?

D'autres questionnements, nombreux en découlent :

- Comment diversifier sa pratique dans cette matière ?
- Comment intéresser tous les élèves ?
- Comment les faire participer et quelle participation attends-je d'eux ?

- Quelles sont les limites et l'articulation entre les recherches des élèves et la transmission de savoir pure ?
- Quels contenus dois-je enseigner ? Dans quelles limites dois-je approfondir ? Sur quelles ressources dois-je m'appuyer ? Faut-il vérifier toutes ses sources (auquel cas mes préparations vont être plus longues que mes séances elles-mêmes) ou y-a-t-il un fond documentaire accessible à tous les enseignants dont les contenus sont vérifiés et mis à jour ?

Mes préoccupations sont donc autant de l'ordre de la mise en place pratique de mes séances que de l'ordre du contenu : le fond et la forme.

À la lecture de la lettre d'Albert Camus à son instituteur (annexe 1), j'espère sincèrement que ma carrière d'enseignant offrira à la plus grande majorité de mes élèves ce même souvenir de leurs années passées dans ma classe.

Cadre théorique (état de l'art)

1. Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'un maître ?

1.1 Les courants pédagogiques

Enseigner vient du latin populaire « insignare » qui signifie indiquer, et donc instruire. En latin classique « insignire » veut dire mettre une marque, signaler, distinguer. Pourtant, la notion d'enseignement qui est la mienne est plus proche de celle d'éduquer du latin « educare » qui signifie élever, émanciper les élèves afin de leur permettre de devenir des citoyens éclairés. L'accent mis à l'ESPE sur cette notion met en avant les trois missions de l'école qui seraient d'instruire en donnant des connaissances, de former par rapport à l'avenir et enfin d'éduquer en transmettant des valeurs. Ma perception de l'acte d'enseigner en est très proche puisque je me réfère souvent à l'idée d'apprendre à apprendre. L'élève n'est donc pas pour moi un simple réceptacle d'une somme de connaissances transmises mais bien un être pensant dont la capacité de réflexion personnelle doit être sollicitée et développée au travers des activités d'enseignement.

Au fil de l'Histoire, différents courants pédagogiques ont émergé. Certains ont très fortement influencés le système éducatif et sont très présents encore actuellement. Jean -Jacques Rousseau fut l'un des premiers à publier un livre révolutionnaire sur la pédagogie en 1762, « L'Emile ou de l'Education » dans lequel il dit que l'enfant est bon et qu'il faut le laisser grandir et découvrir le monde par lui-même en le guidant mais sans lui montrer les choses. Il faut le protéger du danger mais lui laisser faire ses expériences. Il a besoin de ressentir les choses pour apprendre : la frustration, l'injustice, ... Si je travaille aujourd'hui avec les enfants, c'est aussi parce que comme lui, je perçois cette capacité de l'enfant à apprendre par lui-même. Ainsi ces idées en tant que précurseurs sont toujours valables aujourd'hui et participe à ma propre vision de l'enseignement : le professeur des écoles ne doit pas faire à la place de l'élève mais penser au cadre et anticiper les réactions possibles. Il me semble important de faire faire aux élèves afin de leur permettre de construire des savoirs et connaissances qui ont du sens. Un apport uniquement frontal où les fondamentaux sont dispensés de façon dogmatique n'a pas le même impact sur l'élève que si la construction du concept visé vient de sa propre réflexion. . Ce que nous explique Philippe Perrenoud lorsqu'il parle de discrimination négative et qu'il explique que « deux élèves assis

côte à côte ne vivent pas la même journée, même dans une pédagogie frontale ». (Perrenoud, 1995)

D'autres mouvements existent comme la pédagogie Montessori qui prône l'autonomie de l'enfant et le respect du rythme de l'enfant dans l'apprentissage avec un matériel et un mobilier adapté afin que l'élève expérimente les choses et apprenne à sa vitesse. L'enseignant doit organiser et donner les consignes, montrer puis rester en retrait et laisser progresser l'élève à son rythme. Cette pédagogie est présente dans plus de 20 000 écoles dans le monde. Elle est beaucoup utilisée en maternelle en France. Pour autant, malgré tout l'intérêt que peut présenter cette pédagogie, elle reste encore bien loin des réalités de la majorité des écoles : l'accès aux « écoles Montessori » reste cher et donc présente une forme d'élitisme social. Pour ma part, peu formé à cette pédagogie, j'en apprécie les fondements et les outils que je découvre. Mais il me semble que l'enseignant doit faire preuve d'une capacité à évaluer chacun de ses élèves avec une différenciation extrême nécessitant à mon sens une grande expérience. Très attiré par cette démarche, je ne m'en sens pourtant pas capable en tant qu'enseignant débutant.

La motivation de l'élève a également été le sujet de plusieurs courants pédagogiques. On peut distinguer la pédagogie de Neil et l'école de Summerhill qui fondait sa pédagogie sur le désir d'apprendre de l'élève en lui permettant de faire tout ce qui lui plaisait jusqu'à ce qu'il se rende naturellement vers l'enseignement, par son propre désir. Certes, cette vision pourrait s'avérer efficace, mais elle n'est pas adaptée au système scolaire actuel et aux programmes préconisés. Cette pédagogie nécessiterait de suivre ses élèves sur la durée sans rythme de progression prédéfini. Elle me semble hors de propos dans le contexte de l'école publique française. À l'inverse, la vision de Célestin Freinet qui utilisait la motivation de l'élève différemment en lui « donnant soif », c'est-à-dire en construisant une situation d'apprentissage qui lui donne envie d'apprendre, me paraît plus accessible. Il préconise l'expression libre, le travail en groupe, la coopération scolaire. Cette forme de travail me correspond beaucoup : j'aime le travail de groupe que je trouve plus productif. Les élèves n'y sont pas seulement actifs, mais acteurs de leurs apprentissages, et selon mes propres observations en classe, plus que lors d'un enseignement frontal où une petite poignée d'élèves seulement participent activement. Là, les élèves participent pleinement à la séance et à l'élaboration des savoirs. Sans pour autant réfuter cette pédagogie frontale qui est par moment plus simple et plus accessible à l'enseignant débutant que je suis, j'aimerais quand même à limiter cette forme d'enseignement au profit de travaux en groupe.

1.2 Les évolutions actuelles du métier d'enseignant

Aujourd'hui le métier d'enseignant a beaucoup évolué. Les demandes institutionnelles sont plus nombreuses (langue vivante étrangère, TICE, sécurité routière, ...) et l'enseignant se doit d'élargir sa polyvalence en délaissant, au fil du temps, certains enseignements au profit de nouvelles matières. Nous l'avons constaté lors d'un forum à l'ESPE où nous a été exposé par exemple que l'enseignant du début du XXe siècle enseignait, entre autres choses, le travail du bois, du fer ou l'agriculture alors qu'aujourd'hui, il enseigne l'usage de l'outil informatique et le codage. Il n'est pas un spécialiste dans une discipline. Si je devais définir une spécialité du professeur des écoles, c'est bien à la polyvalence que je ferais référence. Cela nécessite de sa part de savoir travailler en collaboration avec les nombreux partenaires qui l'entourent tels que ses collègues (conseils de maîtres, de cycles...), mais aussi les RASED, les collectivités locales, les collèges (conseils écoles collèges) et les enseignants spécialistes qui pourraient lui apporter certains éclairages sur leur discipline, les parents. Ce travail collaboratif est souligné dans les nouveaux programmes qui parlent « des enseignants et des acteurs du système éducatif ».

Une polémique oppose les pédagogues aux républicains. Les pédagogues sont inspirés par les réflexions d'auteurs comme Rousseau, Meirieu, Kant ou Bourdieu qui mettent l'enfant au centre de l'enseignement tandis que les républicains sont inspirés eux par Condorcet, Alain, Finkielkraut ou Arendt et placent le savoir au centre de l'enseignement. Mais, comme l'explique Nathalie Bulle, sociologue et directrice de recherche au CNRS, il ne s'agit pas de savoir si la pédagogie doit être centrée sur l'élève ou sur le maître, mais bien d'un débat plus politique sur la façon de former un élève à devenir le citoyen le mieux armé pour œuvrer au développement de son pays et participer à la vie publique. Doit-il être formé en tant qu'individu autonome ou en tant que membre à part entière d'une société ? L'enseignant doit sans cesse se positionner face à ces choix mais un avis tranché n'est pas toujours aisé. Pour ma part, je ne peux m'empêcher, à l'heure actuelle, de voir un côté indissociable de ces deux visions de l'enseignement : chaque élève doit construire son propre jugement et développer son autonomie tout en sachant s'intégrer au groupe afin d'aider celui-ci à progresser.

L'enseignant débutant est confronté à de nombreuses problématiques en début de carrière dont celle du choix pédagogique et à travers lui, du rôle du maître dans sa classe. Ce mémoire nous aidera à comprendre si cette polémique fait réellement partie des préoccupations de l'enseignant débutant ou si ses réflexions sont plus matérielles dans sa gestion de la classe et de l'enseignement.

2. Quel enseignant débutant suis-je ?

Le débutant est par définition celui qui fait ses premiers pas dans une activité, dans un métier. Il n'a pas d'expérience pratique, de vécu dans ce métier qui pourrait l'aider pour commencer. L'enseignant débutant est donc enclin à des inquiétudes, des questions sans réponses immédiates avant d'avoir lui-même expérimenté le métier. Jusqu'à récemment, il lui fallait « sauter dans le grand bain » sans perche et sans gilet. La réforme de la formation a quand même modifié cette donne : la formation à mi-temps à l'ESPE permet de bénéficier d'aides non négligeables pour la première année et celle-ci n'étant qu'à mi-temps devant la classe, l'enseignant débutant que je suis ne s'est pas senti seul cette année.

Par ailleurs, l'enseignant débutant peut s'appuyer sur son expérience : les stages qu'il a pu effectuer en cours d'études, les expériences passées dans des métiers se rapprochant de sa future activité comme, par exemple pour ma part, animateur sportif ou animateur en centre de loisirs. Ce passé m'a été précieux dans mon approche initiale des élèves (gestion de groupe, tissage d'un lien avec mes élèves) mais a vite atteint ses limites : en tant qu'animateur, j'animais des activités, je « donnais vie » au sens littéral du terme. Mes apports pédagogiques n'avaient pas pour objet la transmission de savoir précis avec des objectifs sur du long terme. Il n'y avait pas de progression ni vraiment de différenciation et le seuil de tolérance qu'il soit sonore ou de mouvement ou de vie du groupe n'était pas celui attendu dans une classe pour créer une ambiance propice au travail sur une année scolaire complète. Si mon vécu et mon expérience m'ont aidé dans mon entrée dans ce nouveau métier, il m'a malgré tout rapidement fallu faire la part des choses afin de changer de posture face aux enfants et devenir plus maître qu'animateur.

Toutefois, malgré la formation à mi-temps, malgré l'expérience propre à chaque enseignant débutant, il restera toujours l'inconnu de savoir si face aux élèves il saura faire face.

Tant de questions bousculent un enseignant débutant :

Serai-je à la hauteur ? Vont-ils m'apprécier ? Les élèves seront-ils attentifs ? Est-ce que je saurai les « tenir » ? Est-ce que je saurai transmettre le savoir ? ...

On s'aperçoit que cette dernière question n'est pas la première que l'on se pose. Dans ce tumulte de la première prise de fonction, le fond du métier d'enseignant disparaît au profit de la forme : la gestion de classe prédomine dans les préoccupations initiales au détriment des savoirs et connaissances à transmettre et de la réflexion pédagogique.

Si beaucoup d'enseignants ont été confrontés seuls à ce passage du débutant complet au maître confirmé, l'apport de notre formation et des recherches d'auteurs m'ont permis de progresser dans cette voie plus rapidement peut-être, mais surtout avec une réflexion guidée vers ce à quoi je dois tendre. Entre autres pistes de réflexion, celle à l'origine de ce mémoire est un article de Dominique Bucheton et Yves Soulé.

2.1 Le modèle du multi agenda (annexe 2)

L'article de D. Bucheton et Y. Soulé (2006) présente dans un premier temps les activités de l'enseignant dans sa classe et les organise en cinq macro-préoccupations : l'objet du savoir et les techniques, le pilotage de la leçon, l'atmosphère, le tissage et l'étayage. Il permet de mieux comprendre chacun de ces termes et les conséquences de ceux-ci sur le déroulement de la séance et de la journée qu'on soit débutant ou non.

Dans cet article, une définition de l'objet du savoir est proposée. C'est le point central de ce modèle. On entend par objet du savoir les techniques et les contenus que l'enseignant veut transmettre aux élèves, c'est-à-dire l'objectif qu'il a fixé pour sa séquence et pour chacune de ses séances, les apprentissages visés. Or cet article alerte sur le fait que les savoirs visés sont souvent flous pour les enseignants et que « les jeunes stagiaires font le programme sans être en mesure de s'autoriser à en questionner la pertinence ». (Bucheton Chabanne, 2002). L'enseignant débutant manque d'une prise de recul sur le savoir enseigné : pourquoi enseigne-t-on et qu'enseigne-t-on ? « Est-ce une technique, un savoir-faire, une attitude, un savoir être, un comportement social ... ». Les auteurs appuient leurs propos en citant Chevallard (1999) qui a distingué les tâches, les techniques pour les faire et les technologies. Autant d'aspects qui font pourtant tous partie de l'objet du savoir.

L'objet du savoir sur lequel s'appuie mon mémoire est la géographie. Il fera l'objet d'une partie du développement de mon mémoire puisque j'ai constaté à travers la phase expérimentale qu'il constituait une de mes principales difficultés.

Autour de cet objet de savoir et des techniques, quatre préoccupations gravitent :

L'atmosphère : l'atmosphère de la classe peut prendre plusieurs formes : ludique, sérieuse, détendue, stressante, ... Le maître doit être le garant de cette atmosphère. Les recherches montrent que l'atmosphère de la classe influence directement l'état du cerveau de l'élève et donc son aptitude à être disponible ou non pour apprendre. Ainsi le travail du premier

trimestre consiste souvent à établir ces atmosphères de classe et pour une grande part, l'atmosphère studieuse.

Si mon passé d'animateur m'a permis de créer une ambiance conviviale dans ma classe, la question de mon seuil de tolérance s'est rapidement posée à moi : les élèves peuvent-ils parler en classe ? Peuvent-ils se déplacer ? Comment doivent-ils m'appeler ? Tant de questions pour lesquelles l'enseignant débutant n'a pas de repère ni de modèle. C'est à la première visite de ma tutrice académique que je dois d'avoir pu y répondre : « Tu dois abaisser ton seuil de tolérance et être plus ferme dans la discipline afin d'avoir une ambiance de travail plus studieuse ». J'ai ainsi pu rapidement me positionner en tant que maître de ma classe grâce à ce retour extérieur, poser et appliquer des règles de manière plus efficace (en étant plus strict sur le respect des règles édictées en classe par les élèves par exemple) et créer une atmosphère plus adéquat au travail de classe. Mais, comme nous le verrons dans l'analyse de la vidéo, l'atmosphère de la classe dépend aussi d'autres facteurs comme le travail proposé par exemple.

Le pilotage de la leçon : l'enseignant doit élaborer des séquences et séances cohérentes dans leur déroulement et attractives pour les élèves, c'est le pilotage didactique. Il doit aussi maîtriser le temps, les différentes phases de la leçon (découverte, recherche, institutionnalisation, automatisation...), ses déplacements dans la classe, la maîtrise des outils comme le tableau, les manuels, le TBI, les dispositifs de classe (groupes, individuel ...). Au début l'enseignant débutant ne maîtrise pas ce « pilotage de la leçon » et il n'est alors pas réellement disponible pour les élèves. Cependant, il maîtrise certains aspects de ce pilotage sur lesquels il s'appuie comme la maîtrise plus grande de certaines disciplines, la connaissance nécessaire à la réalisation de ses préparations (disciplinaire et pédagogique). Je mesure souvent l'écart entre mes préparations et mes séances : la compréhension et l'intégration de certains paramètres du pilotage lors de la conception de ma séance n'empêche pas un manque de maîtrise de ces mêmes paramètres dans la conduite de cette séance.

Cette préoccupation occupe une grande partie de mon temps de préparation des journées de classe. Les apports multiples de la formation de l'ESPE donnent beaucoup d'outils et il est parfois difficile de choisir celui qui conviendra le mieux. Mais j'ai, pour ma part, profité de cette année pour mettre en pratique et tester un maximum d'entre eux. La difficulté la plus importante du « pilotage de la leçon » tient dans le nombre de paramètres que l'enseignant doit gérer. Si certains seront naturellement moins présent avec l'expérience (gestion du tableau, déplacements), certains au dire des collègues rencontrés cette année resteront toujours là (comme la gestion du temps, le choix des dispositifs, ...).

Le tissage : il s'agit de donner du sens aux apprentissages en faisant le lien entre les différentes étapes de la séquence ou de la leçon. C'est aussi essayer de mettre en parallèle les expériences précédentes des élèves et la leçon du jour pour aider les élèves à entrer dans celle-ci. Il faut « nourrir » les élèves pour qu'ils aient des références, il faut qu'ils acquièrent en classe un vécu auquel ils pourront se référer lors des prochains apprentissages. L'élève doit pouvoir comprendre où veut l'emmenner le maître, quels objectifs il poursuit et ce qu'il a appris.

Ce tissage nécessite de la part de l'enseignant débutant une certaine maîtrise des deux premières préoccupations citées ci-avant. Sans une atmosphère propice au travail, le pilotage de la leçon s'en trouve affecté et donc la clarté de ce tissage est plus difficile à mettre en place. Inversement, un bon tissage influera aussi sur la qualité de l'atmosphère de la classe et peu donc servir à l'enseignant, débutant ou non, dans sa gestion de celle-ci. J'ai expérimenté au travers de simples rappels de la leçon précédente la difficulté à réactiver des notions pourtant vues une semaine avant seulement. Le peu de trace laissé par une leçon m'a amené à m'interroger sur la qualité de la conception de celle-ci. C'est au travers du tissage (ou du manque de tissage) que j'ai remis en question mon pilotage de leçons et plus particulièrement la préparation de celles-ci. Ce thème de la préparation des leçons sera abordé dans mon analyse.

L'étayage : il est présenté avec la métaphore d'un échafaudage : il est indispensable à la construction mais doit à terme disparaître. L'étayage, c'est toutes les aides que l'enseignant met en place pour ses élèves afin que ceux-ci puissent arriver à atteindre les objectifs visés. Ces aides sont multiples (monstration, démonstration, différenciation, usage des TICE, transversalité, ...). Je pense que chaque enseignant même débutant assure une forme d'étayage. Lorsqu'un élève est en difficulté, le maître ira spontanément vers lui pour tenter de palier à cette difficulté. Ce qui à mon sens rend cet étayage plus délicat, c'est la pertinence du choix de l'aide que l'enseignant apporte. Doit-il montrer à l'élève ou faire montrer par un autre élève ? Ou ne peut-il pas modifier les données pour que l'élève trouve tout seul ? C'est de la qualité de cet étayage que dépend la solidité de la construction des savoirs pour l'élève. En tant qu'enseignant débutant, j'ai aussi cette façon d'étayer qui consiste à agir au cas par cas, sans grande anticipation. C'est un des points auxquels le débutant doit faire face : anticiper et différencier en conséquence. La connaissance des élèves au fil de l'année aide à améliorer ce point, mais seule l'expérience permet d'identifier rapidement la difficulté et le problème auquel l'élève est confronté.

L'observation des gestes de l'enseignant permet de situer celui-ci par rapport à ces cinq préoccupations. Lesquelles sont au centre de son attention ? Lesquelles ne sont plus des « préoccupations » mais des gestes professionnels maîtrisés ? Ou, à l'inverse, lesquelles ne font pas encore partie des préoccupations de l'enseignant car il n'est pas en mesure de les prendre en compte, trop accaparé par les autres préoccupations ? Cela permettra de prendre du recul sur les gestes de l'enseignant, sur les difficultés qu'il rencontre et surtout sur l'origine de ces difficultés afin de pouvoir y remédier au mieux.

D. Bucheton et Y.Soulé (2006) soulignent dans leur article qu'il est difficile de prendre en compte une de ces préoccupations indépendamment des autres : comme on peut le constater sur le terrain, ces préoccupations fonctionnent de manière systémique, c'est-à-dire qu'elles interagissent entre elles, leur hiérarchisation est variable, c'est-à-dire qu'en fonction des objectifs visés, les préoccupations prédominantes ne seront pas forcément les mêmes et elles évoluent dans le temps, en fonction du moment de la séance, de la journée ou de l'année (le début d'une nouvelle leçon ne donne pas forcément la même place à l'étayage qu'une seconde ou troisième leçon sur le même thème, le pilotage de la leçon ne présentera pas les mêmes difficultés en début d'année qu'en milieu ou fin d'année et l'atmosphère de la classe évolue aussi au fil du temps). L'expérience de l'enseignant contribue aussi à faire évoluer la synergie de ces préoccupations.

Liés à ces préoccupations de l'enseignant, les élèves en sont indissociables. La posture de ceux-ci au sein de la classe influe sur les gestes de l'enseignant.

2.2 Posture des élèves

Tout au long d'une journée de classe élèves et enseignant interagissent. L'avancée d'une séance, et notamment en géographie, dépend de cette interaction. L'enseignant doit mettre tout en œuvre pour que les élèves construisent leurs apprentissages, de façon active.

Mais tout n'est pas si simple. Le même article de D. Bucheton et Y. Soulé met en évidence six postures d'élèves qui traduisent l'engagement de ceux-ci dans la tâche proposée par le maître.

Ces postures sont les suivantes :

Réflexive : l'élève agit sur son savoir en ayant un retour sur celui-ci.

Je retrouve dans cette posture les élèves sans difficulté apparente, à l'aise dans le milieu scolaire avec une capacité de réflexion propre déjà marquée.

Première : l'élève se lance dans la tâche sans trop réfléchir.

L'élève est motivé non pas par l'objectif du savoir à maîtriser, mais par l'activité. La réponse donnée n'est pas forcément en lien avec le sujet. Ce sont souvent des élèves qui redemandent ce qu'il faut faire dans les 5 minutes qui suivent la consigne.

Ludique – créative : l'élève détourne la tâche et la réinscrit à son gré.

J'identifie cette posture chez les élèves dont la capacité de concentration est moindre ou dont l'imaginaire est très présent.

Scolaire : l'élève se cale sur les attentes du maître.

L'élève se fonde dans la norme de l'attendu ou de l'idée qu'il s'en fait. Je retrouve cette posture chez les élèves discrets, appliqués et que l'on n'entend pas forcément beaucoup.

De refus : l'élève refuse de faire, d'apprendre, de se conformer.

C'est une posture à plusieurs niveaux : de l'opposition de principe au refus réel. Pour ma classe, je n'ai pas été confronté à un élève me rappelant cette posture.

Dogmatique : L'élève n'est pas curieux d'apprendre et affirme qu'il sait déjà.

Ce peut-être à mon sens induit par une relation maître-élève difficile ou par l'ennui d'un élève face à des notions qu'il maîtrise réellement ou qu'il pense maîtriser.

Les postures des élèves s'acquièrent à l'école mais également par l'éducation et le milieu dans lequel l'enfant évolue : les origines sociales, le temps que les parents consacrent à leurs enfants et comment ils utilisent ce temps sont autant de facteurs qui influent sur la posture de l'enfant en tant qu'élève. L'enseignant débutant, confronté à une classe est en fait confronté à un grand nombre d'élèves et donc de postures différentes. Il devra faire face à autant de réponses différentes que de postures présentes dans sa classe. Mais surtout, il ne devrait pas se contenter d'identifier ses postures. Si certaines semblent aller dans le sens de l'apprentissage recherché (posture réflexive), d'autres nécessitent une attention particulière afin d'agir sur cette posture et de la modifier. Cela influera donc sur les préoccupations vues précédemment. L'atmosphère de la classe peut être radicalement différente avec un seul élève en posture de refus, le pilotage de la leçon peut s'avérer délicat si l'enseignant n'a pas pris en compte la diversité des postures des élèves de sa classe... C'est par l'observation de ces postures que l'enseignant d'une classe hétérogène pourra trouver sa posture à lui.

Toujours d'après l'article de D. Bucheton et Y. Soulé, on distingue six postures d'étayage du maître auquel sont rattachées des gestes constitutifs :

La posture de contrôle : le maître veut tout contrôler, l'avancée des tâches et celle du groupe. Le maître juge la classe par de multiples évaluations feed-back. L'atmosphère de la classe est souvent tendue.

La posture de contre-étayage : pour avancer plus vite dans sa leçon, l'enseignant fait à la place des élèves.

La posture d'accompagnement : le maître apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction de la tâche à surmonter. Il ne fait pas à la place de l'élève. Il ouvre le temps et propose des discussions entre élèves ; il observe plus qu'il ne parle.

La posture d'enseignement : moment de structuration du savoir, de reformulation. L'enseignant est le garant du savoir. Il fait des apports ponctuels, spécifiques et quand c'est nécessaire nomme les techniques.

La posture du lâcher-prise : l'élève est responsable de son travail, fiable, autonome... Il expérimente les chemins qu'il choisit. L'élève ressent cette posture comme un gage de confiance. Il n'y a pas de verbalisation du maître.

La posture du magicien : jeux, gestes théâtraux.... Le maître capte l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Ces postures ne sont pas les seules. Ce sont celles identifiées et définies par les auteurs en lien avec les préoccupations des enseignants et les postures d'élèves qu'ils ont présentées. Un même enseignant peut d'ailleurs, selon eux, passer d'une posture à une autre au cours de la journée voir pour les enseignants expérimentés en cours de leçon, en fonction de l'observation directe des postures des élèves.

Plus on est enseignant débutant et plus on est dans une posture de contrôle ou d'enseignement. Plus on est enseignant expert et plus on change de posture lors de sa séance. Les recherches des deux auteurs montrent également que les postures du maître peuvent enfermer les élèves dans certaines postures. Enfin les élèves décodent très vite les postures du maître et s'adaptent alors dans leur posture d'élève et dans leurs comportements.

C'est la dynamique réciproque des postures : le double ajustement. L'enseignant ajuste sa posture en fonction de ce qu'il perçoit de sa classe. Mais il s'adapte également en fonction des indicateurs (comportement, bruits...) qu'il reçoit de sa classe. De même les élèves ajustent leur attitude à l'attitude de leur maître et à ce qu'ils peuvent ou veulent faire. Des élèves qui baillent ou qui jouent avec leurs crayons indique peut-être à l'enseignant un désintéressement de la séance. Un enseignant qui hausse la voix n'aura pas le même retour des élèves que s'il chuchote.

2.3 Une autre proposition des préoccupations professionnelles de l'enseignant

On retrouve cette idée de préoccupations des enseignants sous une forme différente dans l'analyse de Frédéric Saujat (2006). Il reprend Durant (1996) et ses cinq variables des préoccupations de l'enseignant :

- L'ordre (l'enseignant recherche le contrôle de sa classe)
- La participation (l'enseignant cherche à rendre ses élèves actifs)
- Le travail (l'enseignant ne s'intéresse plus seulement au côté actif des élèves mais aussi aux contenus réels des actions menées par les élèves)
- L'apprentissage (l'enseignant prend en considération la pérennité de l'apport du travail des élèves)
- Le développement (l'enseignant est préoccupé par une « visée éducative à long terme » (Saujat, 2006)).

Cette approche diffère de celle vue précédemment car elle est présentée comme hiérarchique : pour accéder à un stade supérieur, il faut maîtriser les niveaux précédents, contrairement aux préoccupations selon Bucheton et Soulé qui, elles, sont présentées comme « enchâssées ». Mais cela n'empêche pas qu'elle soit complémentaire : à chaque niveau hiérarchique, on pourrait appliquer l'agenda multitâches vu précédemment. Le premier niveau « l'ordre » me fait penser à une importance marquée de l'atmosphère de la classe qui comme nous l'avons vu, est lié au tissage. « La participation » se centrerait plus sur la préoccupation du pilotage, « l'apprentissage » sur celle de l'étayage et « le développement » sur l'objet du savoir. Mais à chaque niveau hiérarchique, les cinq préoccupations restent présentes et liées et c'est la maîtrise de l'équilibre de cinq qui permettrait de passer au niveau supérieur (apparition d'un nouveau déséquilibre mais axé sur une préoccupation différente).

Je reconnais les positions d'enseignant débutant telle que je les ai vécues : la première prise en main de la classe est centrée sur le contrôle de sa classe et la volonté de rendre ses élèves actifs arrive très vite après. Cette progression hiérarchique est effectivement très intéressante à observer mais elle ne m'apporte pas autant de réflexion sur les leviers qui me permettront de passer d'un stade à un autre. C'est, pour moi, la mise en parallèle de ces deux approches qui m'apporte une réflexion plus concrète sur celle de F. Saujat.

Comme nous l'avons vu, préoccupations et postures des élèves vont nous aider à progresser dans notre posture d'enseignant et dans nos gestes professionnels grâce à l'analyse des

postures de nos élèves mais aussi grâce à l'observation de nos propres gestes. C'est cette observation, moins courante dans le quotidien des enseignants car nécessitant une mise en œuvre particulière, que ce mémoire se propose d'exploiter.

Cette observation des gestes de l'enseignant se fera sur une discipline en particulier : la géographie. Nous verrons d'abord ce qu'est la géographie et l'évolution de son enseignement. Enfin nous essaierons de mettre à jour les principales difficultés pour enseigner la géographie à l'école primaire.

3. Qu'est-ce que la géographie ?

La géographie est une discipline qui fait appel à des sciences auxiliaires. Cela explique les divers courants de cette discipline à multiples facettes comme la géographie physique, humaine, économique, administrative, historique ou encore mathématique. Chaque domaine a ses spécificités et son utilité et peut être rattaché à une ou plusieurs autres disciplines (sciences économiques, histoire, sciences sociales, sciences de la vie et de la terre, sciences politiques, démographie, ...).

Les géographes ont longtemps tenté de répondre aux questions qui, quoi, où et quand ? Mais depuis le début du XX^e siècle, ils étudient avant tout les dimensions spatiales du social. La géographie analyse la façon dont les sociétés utilisent l'espace pour s'organiser et se structurer. La Géographie n'est plus une discipline uniquement théorique : elle joue un rôle dans l'aménagement du territoire, l'aménagement urbain et rural. Beaucoup de géographes sont en constante recherche d'une géographie applicable, opérationnelle, active.

Tout comme cette évolution se retranscrit au fil du temps dans l'enseignement de la discipline et dans l'évolution de cet enseignement, ma prise de fonction cette année et mon approche de la géographie a, dans une certaine mesure, repris cette progression. Si, en début d'année, je me suis centré sur les outils du géographe avec les questions « qui, quoi, où, quand », ma réflexion sur la discipline a progressivement induit un changement dans la préparation de mes séances en introduisant des questions intrigantes nécessitant une réflexion personnelle des élèves basées sur leur connaissance et leur perception du monde qui les entourent. La recherche d'un « pourquoi » ou d'un « comment ».

4. L'enseignement de la géographie en primaire

4.1 Un enseignement qui a un passé

À la lecture des articles de Pascal Clerc (2009, 2014), je découvre l'histoire de cette discipline. À la fin du XIXe siècle, une première structuration des programmes de géographie voit le jour et restera en vigueur pendant presque un siècle. Il s'agira principalement d'apprentissage par cœur de données brutes (noms, lieux, cartes, relief, ...) ce qui ne différerait guère de la discipline avant cette institutionnalisation. En 1772, Le géographe Buache de la Neuville ira même jusqu'à écrire à propos de la géographie qu'elle « ne demande que des yeux et de la mémoire : ce qu'elle nous présente est réel et sensible, il n'est besoin ni de réflexion, ni de raisonnement pour le saisir (...) toute personne même un enfant en est capable. ». C'est cette vision persistante de la géographie comme matière qui se mémorise qui la rabaisse au rang de discipline où il n'y a rien à comprendre donc rien à expliquer... C'est donc sur ces bases que nombre d'enseignants ont enseigné la géographie et c'est certainement à un reliquat de ce passé que je tiens ma vision peu agréable de cette matière.

La géographie souffrira longtemps, aussi, de son association à cette matière "plus noble" qu'est l'Histoire. Elle servira l'Histoire pour l'asseoir sur des supports matériels : les cartes. C'est dans ce carcan que se définira la finalité de cette matière : apporter un éclairage sur les lieux où se sont déroulés les grands événements historiques. La géographie ne sera longtemps considérée autrement que par ce lien pourtant souvent remis en question au profit d'un rapprochement avec d'autres disciplines comme l'économie politique (Fourcroy, 1803 ; Duval, 1863 ; Levasseur, 1872) ou les sciences naturelles (Demangeon, 1903). Plus récemment encore, un rapprochement avec les sciences sociales est suggéré régulièrement depuis 1980, mais, malgré quelques succès (Christophe Guilluy par exemple) cela n'a pas changé l'approche de l'enseignement de cette discipline. La géographie n'est pas et n'a jamais été dissociée de l'Histoire dans l'enseignement en France. Ma situation de professeur stagiaire à mi-temps et la répartition des matières avec ma collègue en classe fait que je n'étais pas en charge de l'Histoire cette année. Je n'ai donc pas eu recours à cette entrée pour la géographie. C'est certainement un des facteurs qui m'a évité l'écueil de reproduire cette association et m'a permis de chercher des entrées propres à la discipline. J'ai abordé la géographie de façon complètement autonome et indépendamment de l'Histoire.

Le contenu de la discipline a évolué au fil du temps : tout d'abord enseignée sous deux aspects (géographie historique et géographie administrative) elle aborde l'étude du monde ou tout au moins de fragment du monde, de l'Europe et (comme dans chaque pays enseignant cette discipline) du territoire national. La finalité de cet enseignement a subi de grandes métamorphoses.

Dès le milieu du XIXe siècle, Levasseur va contribuer à la mise en place d'une géographie physique et d'une géographie humaine et économique prédominante sur les deux précédentes formes d'enseignement (sans pour autant les exclure). Levasseur énoncera de manière limpide dans L'étude et l'enseignement de la géographie (1872) : « La terre est le domaine de l'homme ; il faut que l'homme connaisse son domaine pour en jouir et le mettre en valeur ; la géographie a pour objet de le lui apprendre. ». Enfin, après la seconde guerre mondiale, la notion de compréhension s'impose progressivement :

- Dans les Instructions Officielles de 1955 : « Localiser, décrire, expliquer, comparer les paysages et les genres de vie humains, à la surface de la terre, tel est le rôle de la géographie. »,
- En 1972, on parle de citoyenneté et de préparation à la vie d'adulte,
- En 1982, il s'agit de "compréhension du monde actuel"

Actuellement, la géographie est de plus en plus dans cet esprit de compréhension. Si les programmes de 2008 donnaient pour objectif de « décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires » (ce qui relevait d'une géographie déterministe et naturaliste), les nouveaux programmes de 2016, eux, insistent sur le raisonnement, sur la notion « d'habiter » et annoncent que « la géographie amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement « soutenable » de l'habitation humaine de la terre. (...) L'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde. (...) L'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus. ». On aborde la géographie de manière systémique.

Je suis personnellement en accord avec l'idée de 1982 concernant l'importance de la compréhension plus que de la connaissance brute. Les nouveaux programmes de 2016 correspondent à ma propre vision de l'enseignement. La compréhension du monde permet de l'appréhender plus sûrement que la simple connaissance théorique de ce qui le compose. Les nouveaux programmes sont dans cette dynamique et axent la démarche autour de la notion

d'habiter, incluant les concepts d'espace (lieux) et de société (usage des lieux). Cette approche me semble d'autant plus pertinente que les territoires évoluent et qu'il me semble essentiel pour les élèves de construire non pas une étude d'un territoire mais bien la capacité à analyser ce qu'ils observent afin de pouvoir réinvestir cette capacité lors de changements locaux qu'ils pourraient observer.

4.2 L'enseignement de la Géographie à l'école primaire de nos jours

Nous avons déjà parlé de la polyvalence de l'enseignant du premier degré. Or cette polyvalence n'est pas innée. Il y a des matières que l'on maîtrise plus que d'autres car nos compétences ne sont pas les mêmes et nos goûts personnels, notre passé fait que l'on est plus à l'aise dans certaines disciplines. Mon rapport avec la géographie est assez ténu : je n'ai que peu de souvenir de mes cours hormis le goût du travail appliqué et soigneux de la mise en couleurs et légendes de cartes. J'ai une idée latente d'une matière poussiéreuse où l'on expose de vieilles cartes au tableau et où l'élève doit situer telle ville ou tel fleuve, nommer des pays, régions ou départements. Enseigner cette matière est donc pour moi un challenge à relever car avant même d'intéresser mes élèves, je dois d'abord moi-même redécouvrir l'intérêt de cette discipline.

Le premier outil du professeur des écoles est le bulletin officiel qui définit les programmes et leurs contenus. C'est aussi la première piste qui suscitera mon envie d'aller plus loin dans la démarche d'enseignement : le BO N°1 du 5 Janvier 2012 précise que « le programme de géographie a pour objectif de **comprendre** comment les hommes vivent et aménagent leur territoire. » Cette étude se fait au cycle 3 et démarre par l'environnement local pour s'étendre au territoire national, européen puis mondial. Ce programme permet de travailler l'interdisciplinarité avec les mathématiques (travail sur les échelles études de documents statistiques, ...), les sciences (environnement et développement durable) et le français (lecture compréhension de documents et rédaction de textes). Cette approche, comme déjà évoqué précédemment, est basé sur la compréhension, ce qui est fondamental : il ne s'agit plus de faire apprendre par cœur des cartes et des connaissances brutes mais bien de mettre en relation des données afin de comprendre comment le monde qui nous entoure s'organise, fonctionne.

La lecture de l'article de Roger Brunet (1994) me conforte dans cette idée : il évoque les changements dans la géographie ces dernières années et explique en quoi l'enseignement de la géographie doit évoluer, comment « penser la géographie autrement ».

C'est cet aspect qui, à mes yeux, donne tout son sens à l'enseignement de la géographie et qui orientera toutes mes séquences cette année : comment amener mes élèves à s'interroger sur leur environnement, à se questionner afin d'éveiller la curiosité et l'attrait pour la compréhension du monde dans lequel ils vivent. S'il y a des élèves naturellement curieux, ça n'est pas forcément le cas de tous. Certains auront perdu l'intérêt d'une discipline par un manque d'alchimie avec un enseignant une année, d'autres mettront cette même discipline au second rang car ils se seront passionnés pour une autre matière, quelques uns certainement prendront le positionnement de leurs parents qui répèteraient que seules les maths et le français sont importants. Il est aussi possible que la discipline, son contenu ne présente pas a priori un aspect attrayant pour les élèves (pas assez ludique, trop théorique, trop magistral, ...). Mais le fait de les questionner et de les instruire sur ces disciplines est primordial. L'avantage en géographie est qu'on peut se déplacer sur le terrain pour vérifier certaines informations. On peut rendre son enseignement vivant et surtout concret. Il faut donc réussir à concevoir des séquences qui auront un intérêt pour les élèves en tenant compte de leur jeune âge. Il faut également que la démarche convienne à l'enseignant et aux élèves. Et c'est dans cette optique que j'ai abordé le programme de géographie cette année.

5. Les problématiques rencontrées dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire

L'enseignant débutant en géographie est non seulement soumis aux problèmes de l'enseignant débutant décrits précédemment mais aussi aux problématiques inhérentes à la discipline :

Comme pour l'histoire, la recherche de sources documentaires peut être un puits sans fond dans lequel se plonger. L'enseignant, surtout sans expérience, cherche sans cesse LE document parfait pour illustrer sa séance. Mais cette recherche est souvent vaine car un tel document n'existe pas... Les ressources sont surabondantes (livres spécialisés, manuels scolaires, internet, ...) et cette recherche prend énormément de temps, au détriment de la véritable question que l'enseignant devrait garder à l'esprit : « qu'est-ce que je veux que mes élèves comprennent ? ». Car c'est bien à partir de la réponse à cette question que l'enseignant va pouvoir s'appuyer sur les ressources qu'il a à disposition pour arriver à son objectif et non l'inverse (partir des ressources pour en tirer un enseignement).

Une autre problématique, qui peut se retrouver sur d'autres disciplines, est à noter : les données, souvent chiffrées sont rarement pérennes et leurs évolutions sont à prendre en compte. La géographie n'est pas une science figée puisqu'elle étudie le présent. L'enseignant doit sans cesse actualiser ses contenus et vérifier ses documents. Même si ceux-ci sont de source fiable, la date de parution peut s'avérer trop ancienne pour que les données répondent à la réalité actuelle. C'est ce qui fait que cette discipline évolue avec les changements du monde (c'est une discipline de l'actuel, du présent). Ainsi, cette année, l'exemple de l'étude des régions en cycle 3 devra faire référence au nouveau découpage administratif de la France, en vigueur depuis Janvier 2016. Les cartes que possèdent la majorité des enseignants (affiches, manuels) ne sont plus valables. La frontière entre géographie et Histoire peut s'avérer ténue si l'on prend en compte que chaque changement d'un système, d'un fonctionnement en faveur d'un autre relègue le premier système dans le passé et donc dans l'Histoire. C'est le cas de tout ce qui est de l'ordre des frontières par exemple (entre deux pays, régions, département, ...). Le lien entre ces deux disciplines, Histoire et géographie, reste important (le morcellement du territoire en départements peut être étudié sous des angles différents et complémentaires selon qu'il se fait par une approche historique ou géographique par exemple) et l'enseignant devra faire la part des choses afin de ne pas complexifier la compréhension de ses élèves. Bien sûr, si des liens peuvent être faits pour rendre plus explicite un cours, alors l'enseignant ne doit pas s'en priver sous prétexte qu'il est en géographie. Mais il devra néanmoins garder à l'esprit l'objet de sa séquence et ramener les élèves dans leur environnement présent.

Ces problématiques seront évoquées dans la seconde partie de ce mémoire car elles entreront en considération dans l'analyse des gestes d'enseignant.

Dispositif pédagogique de l'analyse

1. Profil de ma classe

Je suis stagiaire à l'école élémentaire du Parmelan à Annecy dans une classe de 23 élèves (12 garçons, 11 filles) d'origines diverses. J'ai un public d'origines sociales hétérogènes mais aucun élève à besoin particulier identifié (par de DYS, pas d'allophone, ...). La classe de CE2 B est une classe dynamique où tous les élèves sont actifs. Quelques élèves présentent des difficultés principalement en français et en compréhension. Malgré cela, le niveau de la classe reste assez homogène dans l'ensemble et la géographie en particulier ne semble pas poser de difficultés majeures.

Je peux discerner quelques postures d'élèves correspondants à celles répertoriées dans l'article de D. Bucheton et Y. Soulé :

- Posture réflexive : Noah, Julie, Louise, Ilyan, Alexandre, Rowan
- Posture première : Alan, Darcy, Matthieu
- Ludique-créative : Johan
- Scolaire : Lisa, Mohamed, Emy, Victoria
- Dogmatique : Rowan

Les autres élèves oscillent entre des postures scolaires et premières. Bien sûr, cette classification généralise le comportement des élèves et n'est pas figée : Louise peut être parfois en posture première ou ludique-créative selon les disciplines, Lisa est souvent en posture scolaire mais peut se retrouver par moment en posture réflexive, ... Leurs attitudes au quotidien viennent confirmer les analyses de l'article, à savoir que ces postures changent au cours de la journée et même au cours d'une leçon.

Lors de la séance servant à l'analyse, 7 élèves étaient absents. C'est donc avec seulement les deux tiers de ma classe que la séance filmée s'est effectuée.

2. La séance support à l'analyse

La séance analysée (annexe 4) se place dans le cadre d'une séquence de géographie sur la ville, la commune (annexe 3). L'objectif de cette séance est d'identifier les éléments constitutifs caractéristiques d'une ville. Cette séance se place dans la progression de l'étude d'un environnement local à l'étude d'un environnement départemental puis régional. Les élèves ont effectué un travail sur leur école dans la séquence précédente. Cette séance débute

donc une nouvelle séquence et doit apporter les éléments qui permettront de caractériser Annecy en tant que ville et plus particulièrement par la suite en tant que ville de tourisme.

La séance est construite sous forme de travail en groupe sur des photos à trier (annexe 5) selon des critères donnés (une première phase sur un tri urbain/rural puis une seconde phase sur un regroupement par thématiques des photos urbaines), des phases de mises en commun afin de faire ressortir les items correspondants aux caractéristiques constitutifs d'une ville (transports, centre historique, commerces de proximité, centres administratifs, ...). La séance se termine par la projection d'un PowerPoint décrivant l'organisation générale d'une ville narrée sous forme d'un récit par l'enseignant (annexe 6).

3. Outils de l'analyse

Pour l'analyse de cette séance, le choix de l'outil vidéo s'est imposé : afin que je puisse moi-même observer mes propres gestes d'enseignant, il fallait une trace observable. L'observation par un tiers aurait été certainement très intéressante mais n'aurait pas permis la même réflexion de ma part sur l'origine des comportements observés. L'objet de ce mémoire étant avant tout une réflexion sur mes pratiques personnelles, je devais moi-même pouvoir analyser ma séance.

Afin de m'aider dans ma démarche d'analyse, je me suis appuyé sur une grille d'analyse (annexe 7) proposée par mon tuteur ESPE et basée sur les préoccupations de l'enseignant proposées par D. Bucheton et Y. Soulé. Cette grille reprend chaque posture et les analyses sous différents aspects :

- La perception : comment je ressens, de façon subjective, le déroulement, les événements de ma séance en fonction des cinq préoccupations ?
- Mes préoccupations personnelles : comment je traduis ce ressenti, quelles sont mes préoccupations vis à vis de ce que j'observe ?
- Les référentiels : à quoi puis-je relier ces préoccupations ? Quelles lacunes ou quelles références m'ont manqué pour palier à ce que j'observe ?
- L'interprétation : comment j'interprète ces observations de façon plus globale sur ma posture d'enseignant et sur les causes ou origines de cette posture.

Cette grille est utilisée à deux instants : une première approche est faite dès la fin de la séance, afin de noter les premières impressions « à chaud », subjective de cette séance (beaucoup de ressenti, peu d'analyse) puis au calme, plus tard devant la vidéo pour une analyse plus objective.

4. Résultats

Les premières impressions à vif sont souvent sous forme de critique négative, comme souvent :

- Mon temps de parole est élevé. Je parle beaucoup.
- Le rythme de la séance fait que les élèves décrochent. Est-ce que ce serait dû à la durée ?
- Les élèves étaient de nouveaux plus attentifs lors du récit final.

Puis ressort quand même une note globale positive sur la séance en général : la classe a bien identifié certaines caractéristiques. Dans l'ensemble, la séance a été productive.

Les échanges avec mon tuteur ESPE ont permis de soulever quelques interrogations sur la séance et d'amener des questionnements pédagogiques sur la mise en œuvre de celle-ci.

« Question initiale bien amenée, cependant, la question était plutôt : « à quoi reconnaît-on une ville » plutôt que « qu'est-ce qu'une ville » qui t'a gêné par rapport aux propositions des élèves qui savaient déjà ce qu'était une ville. »

« Préparations de qualité, documents bien choisis, mais n'étaient-ils pas trop nombreux ? »

« Pas de trace écrite prévue pour cette séance. Le récit à partir du schéma d'une ville est une forme de bilan, mais se pose la question de la fixation des connaissances d'autant plus que nous sommes à la veille des vacances de février. Ne serait-il pas préférable de privilégier des moments de trace écrite dans chaque séance ? »

Ces questions sont plus axées sur la séance en elle-même que sur ma posture d'enseignant, mais il n'en demeure pas moins que ces idées ainsi que mes propres premières impressions vont guider l'analyse que je ferais de ma vidéo : j'ai pris le temps de chronométrer les différentes phases de ma séance ainsi que mon temps de parole.

Sur une séance d'une durée totale de 53 minutes, mes premières idées ressortent clairement :

- Le temps de parole de l'enseignant (tout compris : consignes, remarques à des élèves, explications, rappel au calme, ...) occupe 26 minutes soit quasiment 50% du temps de la séance.
- Le temps de travail en groupe pour la première phase de recherche est de 6 minutes 25 pour une restitution de 10 minutes et le temps de travail en groupe pour la seconde phase de recherche est de 5 minutes 20 pour une restitution collective de 17 minutes.
- Les élèves commencent à s'agiter et à montrer une perte d'attention 30 minutes après le début de la séance. Cette même agitation perçue le jour J qui m'avait fait dire qu'ils étaient de nouveau attentifs lors du récit final.

En dehors de ces données chiffrées, l'observation de la vidéo fait ressortir d'autres écueils sur cette séance :

- L'utilisation d'un vidéoprojecteur pour afficher les photos en grand au tableau n'a pas été généralisée (les premières photos ont été projetées mais pas les dernières), ce qui soulève la question du pourquoi : Pourquoi, alors que j'avais toutes les photos à disposition sur l'ordinateur, je ne les ai pas toutes affichées pour illustrer les propos de la classe ?
- La mise en commun a plus été menée par l'enseignant que par les élèves. Est-ce dû à un défaut d'organisation ou une incapacité à gérer autrement cette mise en commun ?
Les items recherchés sont finalement ressortis, mais il a fallu que je tire la classe vers ce que j'attendais et que je retrouve moi-même comment organiser les thématiques proposées par les élèves par rapport à mes thématiques recherchées. À aucun moment, je ne me suis référé à ma fiche de préparation ou ces items étaient listés, ce qui m'aurait pourtant simplifié la tâche.
- Un autre élément m'interroge : mes placements et déplacements lors des travaux en groupe. Je passe d'un groupe à l'autre plusieurs fois dans ce temps de travail. Il y avait 5 groupes, donc, dans les 5 ou 6 minutes de travaux par phase, deux passages par groupe ne représentent que 30 secondes à chaque passage environ. Suis-je réellement présent et efficace sur de courts instants comme ça ? Ne serait-il pas plus intéressant de ne passer qu'une fois mais de rester plus de temps pour vraiment écouter ou échanger avec les élèves ?
- La sollicitation des élèves est bien là, je leur donne la parole mais je n'exploite pas toutes les interventions d'élèves et même parfois certaines pourtant très pertinentes. Les ai-je entendues ? Je pense que oui mais alors pourquoi les éluder ? Parce qu'elles ne vont pas dans le sens de ma séance ? L'exemple de Louise qui parle du Lac d'Annecy pour expliquer pourquoi Annecy est attrayante débordait effectivement sur les séances suivantes de la séquence. Mais sa remarque n'en était pas pour autant sans intérêt et aurait dû être notée pour plus tard.

C'est à partir de toutes ces observations et de ces questionnements que je vais échafauder ma réflexion et la recherche de ce qui me préoccupe réellement en tant qu'enseignant débutant.

Discussion / Réflexion

1. Ma posture d'enseignant :

Le premier mot qui m'est venu à l'esprit en mettant bout à bout ces éléments est « omniprésence ». Mon temps de parole élevé ainsi que de mes déplacements pour aller vers tous les groupes plusieurs fois sont des indicateurs de cette volonté d'être partout à la fois et présent pour tous, voire même présent autant pour chacun. Cette posture pourrait être considérée comme une posture d'accompagnement mais le résultat n'est pas une aide réellement efficace auprès des élèves et s'apparenterait du coup plus à une forme de posture de contrôle. En tant qu'enseignant débutant, j'ai la volonté et le désir de transmettre des savoirs, ce qui est en soi une bonne chose pour débiter dans ce nouveau métier. Mais cette volonté s'exprime au détriment de l'efficacité de la construction de ces savoirs par les élèves. La transmission peut se faire dans l'accompagnement et l'aide que l'enseignant propose à l'élève pour que celui-ci construise lui-même ce savoir. C'est aussi une forme de contrôle que d'éviter certaines interventions d'élèves : je garde le contrôle sur le contenu de la leçon en cours et j'évite les digressions que je ne saurais peut-être pas gérer.

Il y a donc un écart entre la perception subjective de ma posture d'enseignant, celle que je pense avoir ou que j'idéalise et entre celle observée objectivement. Si je me situais plutôt dans une démarche d'accompagnement, mettant en place des travaux de groupes pour que les élèves soient acteurs de la construction des savoirs, force est de constater que l'intention est là mais que je reste malgré tout dans le contrôle. Il y a un écart entre ma volonté initiale présente dans la préparation de ma séance et dans la réalisation de cette séance avec ma classe. J'ai évoqué dans la première partie de ce mémoire l'intérêt que je trouve au travail de groupe et ma volonté de développer cette forme d'enseignement socio-constructiviste. L'observation de la vidéo me montre que je suis, malgré une mise en place en travail de groupe, encore dans un enseignement très frontal. La préparation d'une séance sous forme de travail de groupe ne suffit pas à elle seule à rendre ce travail pleinement efficace et à changer la position du maître. La réflexion sur cette mise en place doit conduire l'enseignant à modifier aussi sa conception de ses propres postures.

Ce qui conduit ma réflexion vers le travail en amont de cette séance : la préparation et l'importance de celle-ci.

2. La préparation de séance

Lors de ma séance, je ne me suis pas servi de ma préparation. À quoi me sert-elle dans ce temps de classe alors ? Elle était, avant ce travail réflexif, avant tout pour moi un support de structuration de ma séance. Je réalise mentalement le déroulé de ma séance lorsque je prépare celle-ci. Le temps que je passe à concevoir et préparer ma séance fait que je connais son contenu. Ce qui pourrait expliquer que je n'éprouve plus le besoin de me référer à ma fiche de préparation lors de la leçon. Mais ai-je alors la bonne démarche de préparation ? Cette même fiche de préparation ne devrait-elle pas me servir de support et d'aide mémoire pour les notions propres à la discipline que je maîtrise moins ? Des définitions, un mémo sur l'objet de savoir de cette leçon, l'analyse de l'objectif visé... Pour illustrer ce propos, je prendrais l'exemple de la question initiale de ma séance : « Qu'est-ce qu'une ville ». La question était mal formulée. La question « Comment reconnaît-on une ville ? » aurait été plus adéquate avec l'idée de recherche. Car les élèves savaient déjà qu'Annecy était une ville. La véritable question portait sur les caractéristiques d'une ville. La géographie conçoit des modèles généralistes, elle cherche ce qui est commun à toutes les villes. C'est ce manque de maîtrise sur la finalité de la discipline qui a induit ce manque de précision dans ma formulation. Cette finalité aurait pu être notée sur ma fiche de préparation pour mémoire. La préparation de la séance n'est pas juste la mise en place pédagogique ou didactique de la séance. Elle est aussi le moment où l'enseignant va parfaire sa connaissance du sujet étudié et tenter de définir l'objet de savoir, la finalité, l'objectif réel qu'il veut faire atteindre à ses élèves. Il a sa culture personnelle qui l'aide, mais il n'est pas spécialiste. En tant qu'enseignant débutant, j'ai pour moi l'expérience en moins. Je me rends compte que mes préparations de séances cette année étaient centrées sur les consignes, les « directives » pédagogiques que l'on nous transmet en formation à l'ESPE. Mais ai-je pris le temps de décoder l'intérêt de ces outils ? J'ai appliqué beaucoup des conseils donnés. Mais dans ma préoccupation de bien faire, de bien transmettre j'ai mis de côté un point fondamental : bien transmettre c'est une chose, mais quoi transmettre est tout aussi important dans la démarche de préparation de séance. Ma préparation de séance ne sert pas uniquement à mettre en place des outils ou méthodes (travail individuel, collectif, en groupe, pages de livres, temps des activités, ...). Elle me sert de support pour fixer ses notions que je ne maîtrise pas car je ne suis pas spécialiste. Je dois pouvoir m'appuyer sur cette fiche lors de mes séances afin non seulement de ne pas me perdre dans des définitions peu précises mais aussi de pouvoir faire écho aux interventions d'élèves en rapport avec la finalité de la séquence, même si ces interventions débordent du cadre de la séance.

Cette fiche de préparation doit permettre d'exercer le contrôle de la séance en étant le garant de l'objectif visé, en cadrant les digressions qui sortiraient de la finalité recherchée. Si cette préparation permet ce contrôle, l'enseignant pourra lui changer sa posture en conséquence.

Cette réflexion sur la préparation et sur son importance m'amène à me pencher sur le contenu de ma séance et en particulier sur le choix des ressources en géographie.

3. Le choix et l'utilisation des ressources

Comme déjà évoqué dans la première partie, le choix des ressources est un problème récurrent chez les enseignants, surtout dans des disciplines comme l'Histoire ou la géographie qui sont des disciplines où l'étude de documents prend une place importante. L'enseignant cherche toujours le document parfait qui illustrera son propos. Mais celui-ci n'existe que rarement et surtout, il nécessite un investissement en temps de recherche conséquent. Que dois-je faire alors, lors de ma préparation de séance, pour trouver les documents dont j'ai besoin ? C'est là l'erreur que j'ai identifiée dans mon comportement d'enseignant débutant : la question réelle n'est pas de trouver les documents mais bien de définir la finalité de ce que je veux transmettre à mes élèves. Si, lors de ma préparation de séance, mon analyse de la discipline, du thème abordé m'a permis de définir clairement la finalité de la séance, l'objectif visé (l'objet du savoir), alors c'est la façon d'aborder et d'exploiter le document que j'ai qui me permettra d'y arriver. Ainsi, dans ma séance, l'objectif de ma première partie était de réactiver la distinction urbain/rural afin d'ensuite nous centrer sur l'environnement urbain. Cette première partie a pourtant occupé presque autant de temps que la seconde qui était le cœur de la séance. Le nombre de documents proposé aux élèves était trop élevé. J'ai voulu être exhaustif en donnant beaucoup de photos mais j'ai perdu en pertinence, j'ai perdu en gestion du temps des tâches et donc en gestion de classe. L'objet de ma séance portait sur les caractéristiques d'une ville. La première partie de séance aurait pu être faite collectivement, à l'aide du vidéoprojecteur pour un tri plus rapide, libérant du temps pour un travail de groupe plus long, avec une trace écrite par groupe et, par conséquence, une mise en commun facilitée.

Ce choix des ressources, lié à la préparation de séance a donc un impact sur toutes les préoccupations de l'enseignant : atmosphère, pilotage des tâches, étayage, le tissage et objet du savoir.

4. La gestion du temps et l'usage de l'écrit

Si de prime abord la gestion du temps dans une séance ne paraît pas en lien direct avec l'usage de l'écrit, c'est pourtant bien cette gestion qui conditionne parfois le fait que l'enseignant débutant va choisir de faire écrire ou non ses élèves : aura-t-il le temps de faire tout ce qu'il a prévu si les élèves mettent plus de temps que prévu à écrire ?

Mon tuteur a soulevé la question de la trace écrite sur cette séance : il n'y en a pas eu. Cette trace écrite, je l'avais programmée en deuxième séance au retour des vacances, en vue de réactiver les notions de la première séance. Mais au delà de cette idée de rappel de la séance, je me suis interrogé sur la mise en place que j'aurais pu faire pour laisser une trace écrite dès cette première séance. À l'évidence, le temps qu'il m'aurait fallu pour intégrer une trace écrite dans ma séance m'a très vite amené à comprendre que si je ne l'avais pas prévu initialement, c'était principalement pour une raison de temps.

Les élèves ont besoin d'écrire pour fixer les choses. Si, dans ma préparation, comme vu précédemment, j'avais diminué la première phase sur la différence urbain/rural, j'aurais gagné ce temps si précieux qui m'aurait permis de faire écrire mes élèves. Encore une fois, la préparation de la séance, liée à la maîtrise de la discipline impacte en cascade sur d'autres aspects de cette séance.

Quant à la forme pratique de la trace écrite, là encore, l'expérience me manque. C'est à l'ESPE et encore une fois grâce à mon tuteur qu'une solution parmi d'autres m'a été proposée : chaque groupe d'élève aurait pu, une fois les photos triées par thématique, trouver et écrire un nom pour chaque thématique retenue. Cette phase d'écriture au brouillon par les élèves pourrait ensuite servir de trace écrite. Utilisée pour illustrer le déroulement de la séquence et de la réflexion des élèves, la trace du brouillon serait insérée dans la leçon avant une institutionnalisation plus formelle qui, elle, se ferait, comme initialement prévu, en deuxième séance.

La gestion du temps fait partie des préoccupations récurrentes de l'enseignant débutant. Je dois moi-même me mettre des alarmes pour ne pas trop déborder sur mon planning de journée. Même si je m'autorise une certaine souplesse sur l'emploi du temps, la gestion des horaires, des temps d'activités, du temps dans son ensemble occupe une partie de mes pensées de façon permanente. Or, cette gestion du temps peut être optimisée par une préparation plus efficiente.

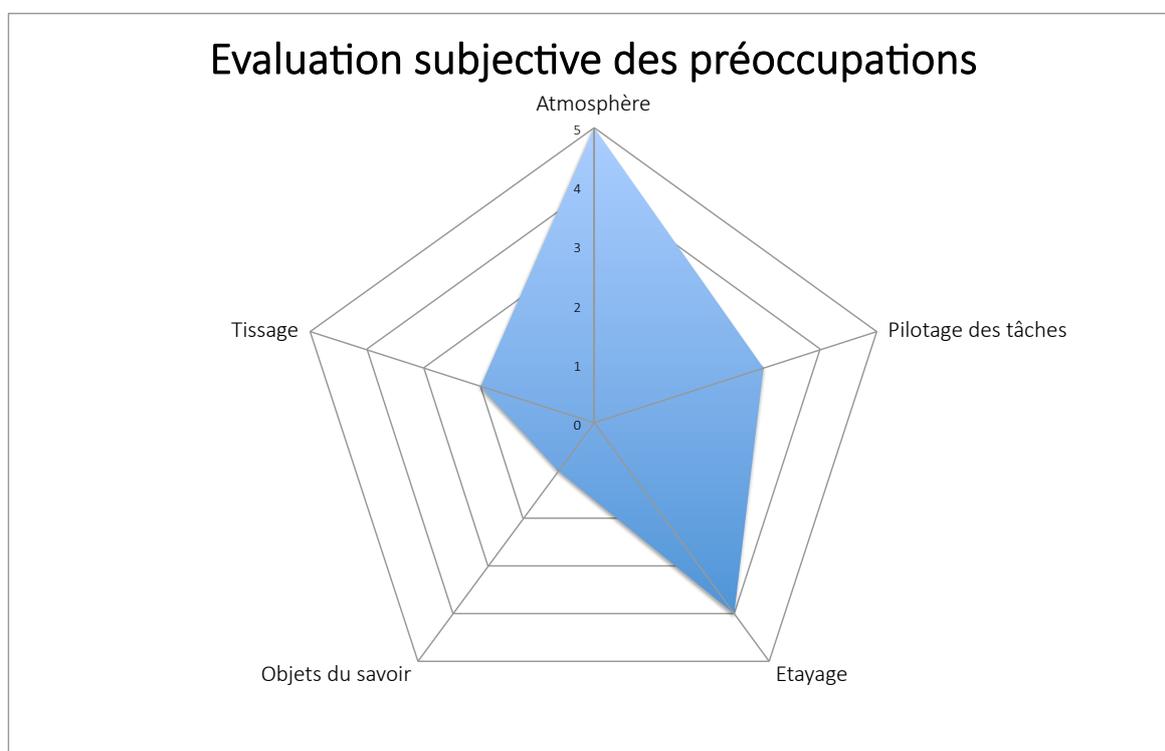
De même ma posture d'enseignant influe aussi sur cette gestion du temps et réciproquement. La volonté de contrôle est en partie induite par ce facteur temps et inversement, ma propension à parler trop diminue le temps dont les élèves disposent pour avancer dans leurs démarches d'investigations.

On voit bien, là encore, l'illustration de l'aspect « enchâssé » des préoccupations de l'enseignant évoqué par D. Bucheton et Y. Soulé.

Conclusion

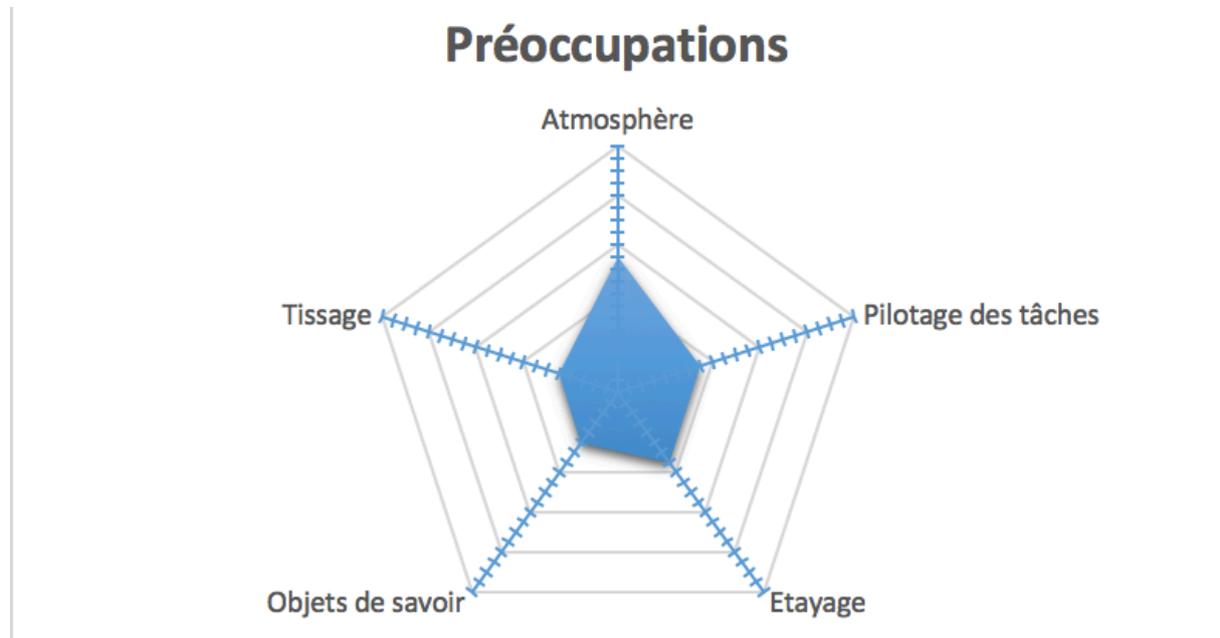
Il serait intéressant de pouvoir évaluer sous forme d'un graphique radar les préoccupations de l'enseignant débutant et d'ainsi suivre au fil de sa carrière et de l'évolution de son expérience l'évolution de ce même graphique. Si chaque enseignant pouvait réaliser son propre graphique dans ses débuts de carrière, illustrant la spécificité de ses préoccupations à cet instant de sa vie professionnelle, il serait d'autant plus intéressant de refaire ce graphique après 10, 15 ou 20 années d'enseignement et d'observer, de comparer des différences éventuelles. L'enseignant aurait-il un graphique vraiment différent ? Quelles seraient les causes de ces changements ? La comparaison d'un ensemble de graphique de plusieurs enseignants ferait-elle apparaître une diversité chez les débutants et une uniformisation chez les enseignants expérimentés ? Auquel cas la formation de chacun pourrait être très tôt adaptée spécifiquement à ses besoins.

La difficulté d'un tel travail serait surtout dans le cadrage de la subjectivité : qui évaluerait et comment évaluer de façon chiffrée chaque préoccupation ? Pour autant, aussi subjectif que soit ce travail, je me suis essayé à l'exercice. Si je devais me situer à l'issue de cette séance observée, en prenant en compte les remarques de mes tuteurs lors de leurs visites, je me situerais comme suit :



Ce graphique reprend les 5 préoccupations de Bucheton et Soulé. Elles sont classées de la plus préoccupante (1) à la moins préoccupante (5). Le classement est hiérarchique.

Un autre choix de classement pourrait être d'attribuer à chaque préoccupation une valeur sur 100 (0 étant une absence totale de maîtrise ou de prise en compte de la préoccupation et 100 la maîtrise totale de celle-ci, si tant est que cela soit possible). Ce qui permettrait de mettre plusieurs préoccupations au même niveau.



L'évaluation reste subjective mais ce qui est intéressant n'est pas tant la valeur attribuée à chaque item que la répartition des valeurs et les écarts entre chaque item. Pour moi, l'item qui me préoccupe le moins est l'atmosphère de classe. Mon passé m'aide beaucoup sur la gestion de cette ambiance avec les élèves. Il est donc l'item à la valeur la plus élevée. À l'inverse, le tissage et l'objet de savoir sont les items qui m'ont le plus posé de problème sur cette séance, impactant par incidence sur ma préparation de séance et donc sur le pilotage des tâches et sur l'étayage. Ils ont donc la valeur la plus basse.

Ce graphique pourrait être réalisé sur différentes séances et différentes disciplines afin d'établir un profil général de l'enseignant que je suis. Je pourrais ensuite le refaire plus tard (tous les ans ? tous les 5 ans ?) pour en étudier l'évolution.

Dans l'idée de complémentarité du travail de Bucheton et Soulé et de celui de Saujat, ce graphique pourrait être relié au système hiérarchique de F.Saujât si l'on considérait qu'à chaque niveau hiérarchique supérieur correspondrait une échelle de valeur supérieur : l'ordre aurait des notations comprises entre 0 et 25, la participation entre 25 et 50, le travail entre 50 et 75, ...

Quel que soit le choix des indicateurs retenus pour une telle étude, c'est l'évolution des résultats au fil du temps qui apporterait un éclairage sur les gestes professionnels de l'enseignant.

De cette analyse, je tire deux principales actions de formation à mener dans la suite de mon parcours :

- Apprendre à gérer mon temps de parole, ce qui aura un impact sur le pilotage des tâches, l'étayage, le tissage et certainement aussi sur l'atmosphère de la classe. Je quitterai cette posture de contrôle pour adopter une posture d'accompagnement voir de lâcher prise.
- Décrypter plus en détails les objets de savoir afin d'en tirer les finalités de façon plus experte. Mes préparations seraient ainsi plus efficaces, plus pertinentes et le choix des sources en serait facilité.

Si les postures d'enseignants ou d'élèves ainsi que les préoccupations des enseignants décrites par D. Bucheton et Y. Soulé ne sont pas exclusives et uniques, elles ont pour ma part pu être vérifiées dans ma pratique de débutant. Cette approche des gestes professionnels m'a permis d'avancer dans ma réflexion sur ma posture en tant qu'enseignant débutant et de me projeter dans la poursuite d'objectifs à atteindre.

En parallèle à cette analyse, je peux aussi me situer dans les travaux de Frédéric Saujat dans un niveau hiérarchique oscillant, selon les disciplines, entre la variable participation et la variable apprentissage. L'expérience m'aidera rapidement je l'espère à me stabiliser sur la variable travail située entre les deux pour ensuite évoluer vers l'apprentissage et le développement. Mais si ces travaux ne m'ont pas donné autant de pistes pour mon analyse, ils posent la question de la corrélation entre la formation des enseignants débutants et de leurs préoccupations réelles. Sur ce point, je rejoins son analyse qui questionne sur l'écart entre les deux : en tant que débutant, les apports de ma formation m'ont été grandement profitables cette année, mais pour certains, ils étaient trop tôt dans mon parcours pour m'être utiles et efficaces. Alors que j'ai encore besoin d'identifier la finalité réelle de chaque discipline pour optimiser mes préparations de séance, ma formation me perd parfois dans les notions de différenciations et d'élèves à besoins particuliers. Si ces notions sont extrêmement importantes, suis-je déjà en mesure de les prendre en compte ? Ça n'est pas ce que je ressens dans l'analyse de ma séance. Je suis donc en accord avec les idées de Frédéric Saujat quant à la pertinence des modalités de formation et d'accompagnement des enseignants débutants.

Enfin, et pour reprendre une des interrogations de la première partie de ce mémoire, je ne peux que constater que, lors de toutes mes analyses et réflexions, le débat sur une forme d'enseignement centrée sur l'élève ou sur le maître (l'opposition entre pédagogues et

républicains) n'est pas entré en considération. Si ces débats sont légitimes à un certain niveau de réflexion sur l'enseignement ou la pédagogie, force est de constater que pour l'enseignant débutant, même s'il connaît ce débat et même s'il cherche à s'instruire des idées de chacun des partis pour se positionner, cela n'entre pas en ligne de compte dans ses préoccupations quotidiennes. La question que l'on peut se poser alors serait : La conception de l'enseignement (pédagogue ou républicaine) est-elle déjà identifiable chez l'enseignant débutant, au travers de ses gestes professionnels ou apparaît-elle plus tardivement en fonction de son parcours ?

Bibliographie / Sitographie

1. Bibliographie

Bucheton D. et Soulé Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.

Perrenoud Ph. (1995), « La pédagogie à l'école des différences, Fragments d'une sociologie de l'échec », *Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996*

Saujat F. (13/09/2006), « Conférence de Frédéric Saujat, maître de conférences en science de l'éducation à l'IUFM d'Aix-Marseille. Séminaire départemental », *Accompagnement des enseignants*, IUFM de Bonneville

2. Sitographie

Brunet Roger (1994), « La géographie aujourd'hui : des concepts à l'enseignement », *Tréma*
Repéré à <http://trema.revues.org/2271>

Bulle Nathalie (2012), « Républicains contre pédagogistes : décryptage du débat pédagogique »

Repéré à <http://education.francetv.fr/parents/scolarité/dossier/republicains-contre-pedagogistes-decryptage-du-debat-pedagogique>

Clerc Pascal (Juin 2014), « L'enseignement de la géographie : une histoire. »

Repéré à <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193>

Clerc Pascal (Novembre 2009), « Pourquoi enseigner la géographie ? La construction de la géographie scolaire du secondaire en France au XIXe siècle. »

Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00832513>

Annexes

1. Lettre d'Albert Camus à Mr Germain, son instituteur

(Postface de « le premier homme »)

« 19 novembre 1957

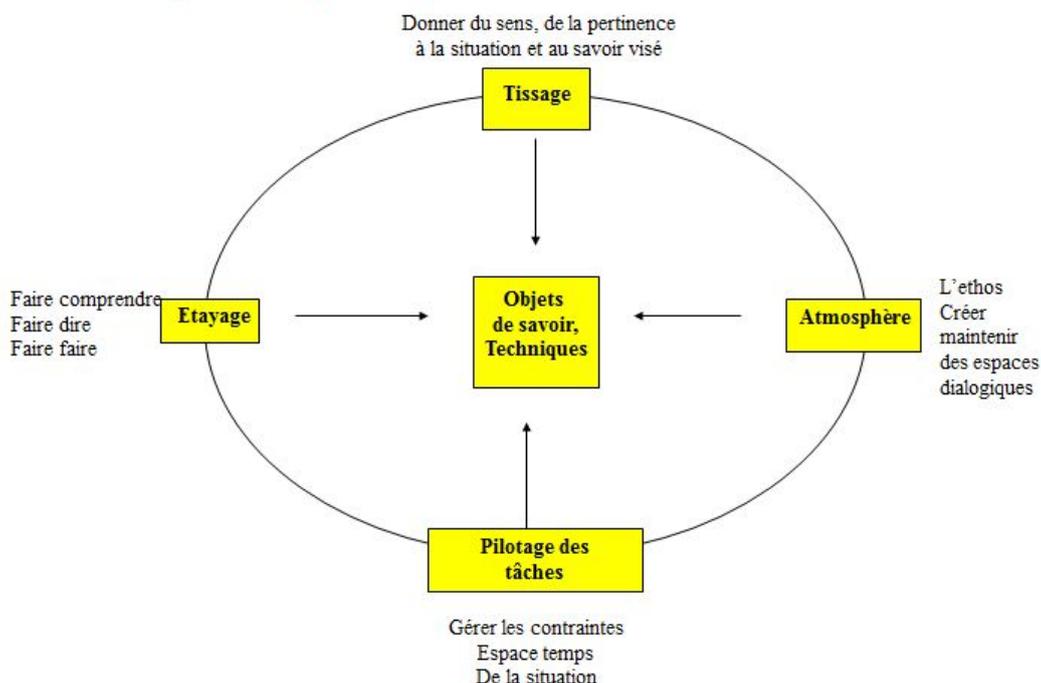
Cher Monsieur Germain,

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler un peu de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élevé. Je vous embrasse, de toutes mes forces.

Albert Camus »

2. Schéma de représentation du multi-agenda de préoccupations enchâssées d'après D.Bucheton et Y.Soulé

un multi-agenda de préoccupations enchâssées:



3. Séquence utilisée pour le mémoire

Séquence sur la commune : Qu'est-ce qui fait d'Annecy une ville attractive ?

- 1- Qu'est-ce qu'une ville ? Qu'y trouve-t-on ?
- 2- Annecy répond-t-elle à ces critères ?
- 3- Quelles spécificités caractérise Annecy ?
- 4- Réalisation d'une carte d'identité de notre ville.

Séance 1-Qu'est-ce qui caractérise une ville ?

Travail à partir de documents photos : trier des photos selon le critère ville ou campagne.
Faire ressortir un maximum des items suivants :

Une organisation type :

- Un centre historique
- Un centre-ville identifiable à ses commerces de proximités et ses habitats au-dessus
- Un péricentre
- Une périphérie (Banlieues, lotissements péri-urbains)

Des fonctions urbaines présentes :

- Fonctions résidentielles (habitats)
- Fonctions administratives et politiques (Mairie, tribunal,...)
- Fonctions économiques (Entreprises, commerces, ...)
- Fonctions culturelles (Lieux et évènements)
- Fonctions de transport et de communication
- Fonctions sociales (Lieux d'accueils, soins, aides,...)
- Fonctions intellectuelles (Ecoles, Universités, Bibliothèques, centres de recherches,...)

Séance 2-Annecy répond-t-elle à ces critères ?

Reprises des items précédents et vérification à partir du plan d'Annecy, du site de la mairie (séance TICE) et des connaissances des élèves.

Collecte de donnée en vue de la réalisation d'une carte d'identité d'Annecy

Séance 3-Quelles spécificités caractérise Annecy ?

Le lac

Les montagnes environnantes

La proximité de Genève, Lausanne et de la Suisse

La proximité de Turin, Milan et de l'Italie

La proximité de Lyon et de l'axe Nord Sud de la France

Le tourisme

Le sport outdoor

La mécatronique / De grandes entreprises mondiales

Industries Créatives / Festival International du Film d'Animation

Séance 4-Trace écrite de la séquence : la carte d'identité d'Annecy

4. Séance utilisée pour le mémoire

Géographie

1

Qu'est-ce qui caractérise une ville ?

 Objectif(s) de séance

Connaître les éléments qui composent une ville.

 **55 minutes**
(6 phases)

 Matériel

Vidéo projecteur et ordinateur portable
Planche de photos
Power point du schéma type d'une ville.

 Informations théoriques

Une organisation type :

- Un centre historique
- Un centre-ville identifiable à ses commerces de proximités et ses habitats au-dessus
- Un péricentre
- Une périphérie (Banlieues, lotissements péri-urbains)

Des fonctions urbaines présentes :

- Fonctions résidentielles (habitats)
- Fonctions administratives et politiques (Mairie, tribunal,...)
- Fonctions économiques (Entreprises, commerces, ...)
- Fonctions culturelles (Lieux et événements)
- Fonctions de transport et de communication
- Fonctions sociales (Lieux d'accueils, soins, aides,...)
- Fonctions intellectuelles (Ecoles, Universités, Bibliothèques, centres de recherches,...)

1. Introduction de la séquence

 (collectif) | découverte |  5 min.

Comme pour notre école, nous allons essayer de faire une carte d'identité de notre ville : Annecy.

Rappel sur les notions de paysages urbains et ruraux. Annecy => Urbain ou rural ?

 **Réponse attendue**
Urbain : c'est une ville.

Mais au fait, une ville, c'est quoi ? Qu'est-ce qu'une ville ?

2. Réactivation différence urbain rural

 (groupes de 4) | recherche |  10 min.

 **Activité des élèves**

Chaque groupe est en possession de photos. Ils devront les trier selon deux catégories : ville ou campagne.

Les choix doivent être justifiés/justifiables et expliqués :

 **Consigne**

A chaque photo, vous devrez répondre à la question : qu'est-ce qui me permet de dire que cette photo est un paysage urbain ou rural ?

 **Activité de l'enseignant**

Passer dans les groupes et guider au besoin la réflexion sur la justification des choix.

3. Echange sur les éléments identifiés

 (collectif) | mise en commun / institutionnalisation |  10 min.

Echange des groupes sur les photos choisies pour la campagne et justification.

 **Attention**

Temps de parole des élèves - Ecoute de celui qui parle

 **Activité de l'enseignant**

Guider les échanges et noter au tableau les mots importants.

4. Les éléments caractéristiques d'une ville



Activité des élèves



(groupes de 4) | recherche |



10 min.

Chaque groupe reprend les photos de la catégorie urbaine. Ils devront les organiser selon des thèmes communs.



Consigne

Les choix doivent être justifiés/justifiables et expliqués : A chaque photo, vous devrez répondre à la question : qu'est-ce qui dans cette photo représente une caractéristique urbaine, à quel thème peut-elle être associée ?



Activité de l'enseignant

Passer dans les groupes et guider au besoin la réflexion sur la justification des choix. Orienter les élèves vers un vocabulaire plus précis : transport, commerce, administration...

5. Restitution



(collectif) | mise en commun / institutionnalisation |



10

min.

Echange des groupes sur les thèmes trouvés et sur photos choisies pour chacun.



Attention

Temps de parole des élèves - Ecoute de celui qui parle



Activité de l'enseignant

Guider les échanges et noter au tableau les mots importants. Faire ressortir le vocabulaire attendu : regroupement de photos par thème.

6. Présentation du schéma type d'une ville



(collectif) | mise en commun / institutionnalisation |



10

min.

Présentation du power point, reprise des termes des élèves en corrélation avec le powerpoint.

5. Photos de la séance





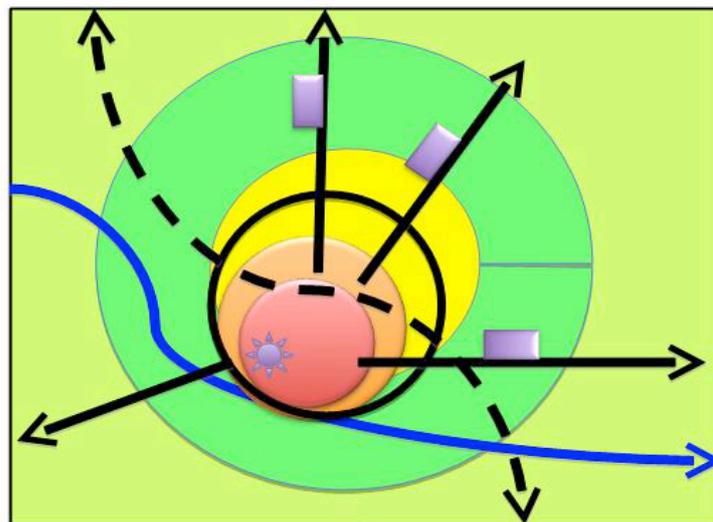


6. Trace écrite de la séance et illustration du PowerPoint

Une ville se caractérise par :

- un centre historique (vieille ville, château, église ancienne,...) parfois entouré de remparts ou fortification
- un centre-ville identifiable par ses commerces de proximité avec des habitats au-dessus
- Une périphérie avec des quartiers d'habitats (banlieue, lotissements) des zones commerciales ou industrielles
- Des organes administratifs (mairie, tribunal, ...)
- Des entreprises et des commerces
- Un réseau de transport étoffé (train, bus, axes routiers, aéroport, port)
- Une vie sociale, culturelle et sportive (cinéma, salle de spectacle, stade, écoles, hôpital. ..)

Schéma d'une ville



- | | |
|------------------------|---------------------|
| ● Centre historique | → Axes routiers |
| ● Centre-ville | ○ Rocade urbaine |
| ● Banlieues | ----- Voie ferrée |
| ■ Espace périurbain | ■ Centre commercial |
| ★ Centre administratif | ■ zone industrielle |

7. Grille d'analyse de la vidéo

	Atmosphère (Créer, maintenir des espaces dialogiques)		Pilotage des tâches (gérer les contraintes Espace-Temps de la situation)		Étayage (Faire comprendre, faire dire, faire faire)		Compétences (Connaissances, savoir-faire, savoir-être)		Tissage (Donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé)	
	Dans l'action (instant t)	Durant l'entretien (instant t')	Instant T	Instant T'	Instant T	Instant T'	Instant T	T'	Instant t	T'
Perceptions	Bonne séance dans l'ensemble, séance productive.		Les élèves décrochent à la fin : travail en groupe trop long et modalités peu variés. Déplacement dans les groupes : peu de temps consacré à chaque groupe, beaucoup de déplacement.	Intérêt de passer tant de temps sur les photos de l'environnement rural ?	Séance productive : les items ont été identifiés. Mais est-ce vrai ? les catégories de photos ont été regroupées par l'enseignant plus que par les élèves...				Question initiale mal formulée : qu'est-ce qu'une ville : les élèves le savent. «Comment reconnaît-on une ville » est plus intéressant.	
Préoccupations	Temps de parole trop long.		Volonté d'être omniprésent ?	Exploiter tous les documents fournis	Avancer sur la séance et vers l'objectif prévu.	Interroger les élèves sur leurs connaissances initiales : sollicitation => oui, mais pourquoi en faire ensuite ?				
Référentiel				Préparation : il aurait été plus efficace de trier les feuilles blanches des photos : parasitage de l'attention des élèves sur la tâche réelle.			La géographie conçoit des modèles, généralise. Elle ne cherche pas ce qui fait l'unicité d'une ville mais ce qui est commun à toutes.			
Interprétations			Un changement de support aurait été bénéfique à l'attention des élèves.	Une correction plus rapide aurait permis de « gagner » du temps sur l'objet de la séance : la ville et donc de garder l'attention des élèves sur le sujet initial.	Pertinence du choix des images, nombre d'image trop grand ?		Manque de maîtrise des finalités de la discipline.			

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Enseigner la géographie en primaire en tant qu'enseignant débutant

Auteur : Jean-Luc CHARTON

Résumé :

À partir de l'observation et de l'analyse d'une séance de géographie en classe de CE2 et en s'appuyant sur un article de Dominique Bucheton et Yves Soulé sur les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe, l'auteur propose une réflexion sur sa propre pratique et tente d'identifier les préoccupations qui éclairent ses postures et comportements en tant qu'enseignant débutant. Il traitera de l'importance de la préparation de séance, de la trace écrite dans la séance et du temps de parole de l'enseignant.

Mots clés : enseignant, débutant, géographie, préoccupation, posture, comportement, préparation, temps de parole, Bucheton, Soulé

Summary :

After observing and analysing a geography lesson in a primary school class (third year) and relying on an article written by Dominique Bucheton and Yves Soulé about the professional gestures and the set of postures of the teacher in the class, the author reflects on his own practice and tries to identify the concerns that shed a light on the way he interacts and behaves as a novice teacher. He will deal with the importance of preparing a lesson, with the written record of the lesson and with the teacher's speaking time.

Key words : teacher, beginner, geography, concern, position, conduct, preparation, speaking time, Bucheton, Soulé