



UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE (555)

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement
par

Philippe Charpentier

le 9 octobre 2014

**L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de
l'école primaire**

L'exemple de la géographie

JURY

M. Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur des Universités, Université de Reims Champagne Ardenne,
Examineur

Mme. Pascale GARNIER, Professeur des Universités, Université Paris 13, Rapporteur

M. Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Président

M. Daniel NICLOT, Professeur des Universités, Université de Reims Champagne Ardenne, Directeur

M. Jean-François THÉMINES, Professeur des Universités, Université de Caen Basse Normandie, Rapporteur



UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE (555)

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement
par

Philippe Charpentier

le 9 octobre 2014

L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire

L'exemple de la géographie

JURY

M. Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur des Universités, Université de Reims Champagne Ardenne, Examineur

Mme. Pascale GARNIER, Professeur des Universités, Université Paris 13, Rapporteur

M. Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Président

M. Daniel NICLOT, Professeur des Universités, Université de Reims Champagne Ardenne, Directeur

M. Jean-François THÉMINES, Professeur des Universités, Université de Caen Basse Normandie, Rapporteur

**L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire
L'exemple de la géographie**

Résumé :

A partir de deux enquêtes (par questionnaire et par entretien) et la mobilisation d'un cadre de référence centré sur l'analyse de l'activité (didactique professionnelle, clinique de l'activité, didactique de la géographie), cette recherche a pour objectif de comprendre comment s'organise l'activité de préparation des séances de géographie des maîtres de cycle 3.

Cette recherche montre qu'au-delà de son aspect productif, l'activité de préparation des séances de classe est une activité constructive qui peut, dans certaines circonstances, être à l'origine d'un développement professionnel pour le maître.

Cette activité de préparation se fait à partir d'un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes et des arbitrages qui peuvent avoir des conséquences pour le maître mais aussi pour les élèves (préparations d'activités de bas niveaux cognitifs ou qui permettent aux élèves de « se construire un rapport géographique au monde »).

Sciences de l'Education

Mots clés :

école primaire, géographie, activité, préparation de classe, professeur des écoles, activité productive, activité constructive, développement professionnel, enseignant polyvalent, clinique de l'activité, didactique professionnelle, didactique de la géographie

**The activity of preparation of the session of class by generalist teachers of the cycle 3 of the primary school
The example of the geography**

Abstract :

Based on two inquiries (by questionnaire and interview) and on the mobilisation of a frame of reference focused on the activity analysis (professional didactics, clinic of activity and geography didactics), this research aims at understanding how the activity of preparation of geographic session of class by primary french schoolteachers is organised.

This research points out that beyond its productive aspect, the activity of preparation of the sessions of class is a constructive activity which may, in certain circumstances, be at the origin of a professional development for the teacher.

This activity of preparation is made by schoolteachers from a compromise between the letter and the spirit of the programs and arbitrations which may have consequences not only on the schoolteacher himself but also on the pupils (either preparation of activities of low cognitive levels or that enable pupils " to build themselves a geographical link to the world ").

Educational Sciences

Keywords :

French primary school, geography, preparation of class, schoolteacher, productive activity, constructive activity, professional development, generalist teacher, clinic of activity, professional didactics, geography didactics



CEREP/EA 4692

(Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et la Professionnalisation)

ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) – 23, Rue Clément Ader – 51100 Reims



Remerciements

Ce travail de recherche ne serait rien sans tous ceux qui y ont contribué.

L'intérêt que je porte à la géographie doit beaucoup aux professeurs dont j'ai pu suivre les cours tout au long de ma scolarité, de Madame Simon au lycée à Messieurs Bret, Grataloup, Hugonie, Radvanyi à l'université et qui sans doute sans qu'ils le sachent m'ont donné le goût de cette discipline.

Je remercie Daniel Niclot, mon directeur de thèse, pour ses remarques perspicaces, son exigence bienveillante, sa patience et sa confiance.

Je remercie bien sûr tous les maîtres qui ont accepté de prendre de leur temps pour répondre à mes enquêtes et tous les membres du laboratoire du CEREP qui de près ou de loin se sont intéressés à cette recherche et particulièrement Aurore Promonet qui a accepté de relire le tapuscrit.

Enfin, comment ne pas remercier tous les membres de ma famille et mes proches qui ont dû endurer mes absences, mes conversations écourtées ou mal comprises du fait de cette recherche.

Je dédie ce travail à Harintsoa et à mes neveux Idris et Nawel. J'espère qu'un jour ils auront l'occasion eux-mêmes de pouvoir entreprendre des activités de recherche qui leur permettront à la fois de comprendre pourquoi je n'ai pas pu passer autant de temps que je le souhaitais auprès d'eux mais aussi tout l'intérêt qu'apporte l'activité de recherche au développement de la connaissance et à la construction de sa propre personne.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières.....	4
Index des tableaux.....	10
Annexe 1.....	11
Annexe 2.....	14
Annexe 3.....	14
Introduction.....	16
PARTIE I.....	19
LE CONTEXTE DANS LEQUEL LE MAÎTRE EXERCE SON ACTIVITE	
D'ENSEIGNEMENT.....	19
Chapitre 1.....	21
Le maître agit dans un contexte spécifique.....	21
1. La place de l'école primaire dans le système éducatif.....	21
2. Le maître agit dans un espace/temps déterminé.....	22
2.1. L'école : un lieu d'enseignement qui a une histoire.....	22
2.2. Le temps d'enseignement des maîtres.....	24
3. Entre métier et profession : de l'instituteur au professeur des écoles.....	25
3.1. De l'instituteur au professeur des écoles.....	25
3.2. Professeur des écoles : métier ou profession ?.....	27
3.3. Le professeur des écoles est un professionnel.....	29
4. Le maître : un professionnel compétent.....	32
4.1. Un travail organisé autour de concepts issus de la logique industrielle ?.....	32
4.2. Un concept qui n'est pas encore stabilisé dans le monde du travail.....	33
5. L'activité des maîtres est faite de prescriptions et de libertés.....	36
5.1. Entre prescriptions.....	36
5.2. Et liberté.....	38
6. Le professeur des écoles est un enseignant polyvalent.....	39
6.1. La polyvalence et l'enseignement des disciplines scolaires.....	39
6.2. Polyvalence et enseignement de la géographie.....	41
7. Le professeur des écoles enseigne un programme national.....	43
7.1. Un programme propose une vision de l'avenir.....	44
7.2. Les programmes et l'évolution de leurs priorités.....	46
8. La logique interne des programmes de 2008.....	48
8.1. Logique et contenu d'un programme national.....	48
8.2. Un programme construit autour de compétences.....	51
8.3. L'organisation interne des programmes de l'école primaire.....	55
Conclusion du Chapitre 1.....	57
Chapitre 2.....	58
La géographie à l'école primaire.....	58
1. La géographie dans ses multiples acceptions.....	59
1.1. La géographie comme science et comme pratiques sociales.....	59
1.2. La géographie scolaire : une discipline qui a un passé.....	61
2. Les finalités et les savoirs de la géographie à l'école.....	63
2.1. Finalités avant 1970.....	63

2.2. Finalités actuelles.....	64
2.3. La nature des savoirs géographiques de l'école primaire.....	66
3. La géographie scolaire au cycle 3.....	67
3.1. Une discipline qui s'inscrit dans la culture humaniste.....	67
3.2. Organisation et contenu du programme de géographie au cycle 3.....	68
3.3. Les compétences attendues en géographie à la fin du CM2.....	72
4. Des outils des géographes aux outils du programme de géographie.....	73
4.1. La carte des géographes.....	73
4.2. Les cartes du programme de géographie de cycle 3.....	76
4.3. Les caractéristiques du paysage du géographe.....	78
Les caractéristiques du paysage.....	81
Lire un paysage demande des compétences particulières.....	83
Les images paysagères.....	84
Les images véhiculent des idées, des valeurs.....	85
4.4. L'étude des paysages et des images paysagères du programme de géographie de cycle 3.....	88
Conclusion du Chapitre 2.....	92
Chapitre 3.....	93
L'activité de préparation des leçons de géographie.....	93
1. La préparation des leçons en général.....	94
1.1. Préparation et planification.....	94
1.2. Les attentes institutionnelles en matière de préparation des leçons.....	95
1.3. Le temps de préparation des maîtres.....	97
1.4. La préparation pour mettre en œuvre les programmes : entre intentions et réalité.....	98
2. L'enseignement de la géographie au cycle 3.....	101
2.1. Une discipline effectivement enseignée par les maîtres.....	101
2.2. Les différentes manières de faire de la géographie à l'école.....	102
2.3. Les activités menées en classe de géographie.....	104
2.4. Une conception de la géographie proche de celle du « grand public ».....	107
3. Les ressources que peuvent utiliser les maîtres pour préparer leurs séances de géographie.....	109
3.1. Documents et supports informatifs pour la classe de géographie.....	109
3.2. Des documents pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ?.....	111
4. Les supports pour préparer le cours : les manuels et les revues pédagogiques.....	115
4.1. Les manuels et leur usage à l'école.....	117
4.2. Les prescriptions des éditeurs envers les auteurs de manuels.....	121
4.3. Les fonctions des manuels de géographie.....	124
4.4. L'organisation d'un chapitre de manuel de géographie et d'un ensemble didactique.....	127
4.5. Les revues pédagogiques.....	131
5. Les supports pour préparer le cours : l'internet.....	132
5.1. De l'imprimé à l'internet en passant par l'audiovisuel : n'est-ce pas la même histoire qui se répète ?.....	133
5.2. Surfer sur l'internet : une manière différente de lire.....	136
5.3. La recherche de documents sur l'internet : limites et difficultés.....	140
Conclusion du Chapitre 3.....	146
Conclusion de la partie I.....	147
PARTIE II.....	149
CADRE DE REFERENCE, PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE.....	149
Chapitre 4.....	150

Cadre de références.....	150
1. Définition de quelques concepts communs aux trois courants de l'analyse de l'activité.....	152
1.1. Action, agir.....	152
1.2. Tâche et activité.....	155
2. Des concepts pour analyser l'activité de préparation des maîtres.....	158
2.1. La didactique professionnelle pour comprendre la structure de l'activité de préparation.....	159
L'activité productive.....	159
Classe de situations, invariants opératoires.....	160
Schèmes.....	161
Image opérative.....	163
L'activité constructive.....	164
2.2. La clinique de l'activité et les situations empêchées.....	166
2.3. Les apports de la didactique de la géographie pour comprendre l'activité de préparation des maîtres.....	170
3. Du cadre de référence à la problématique de la recherche.....	175
Chapitre 5.....	177
Méthodologie : recueil et interprétation des données.....	177
1. Choix méthodologiques.....	178
1.1. Des matériaux empiriques à l'interprétation des données.....	178
1.2. Les recueils de données.....	179
2. L'enquête exploratoire par questionnaire.....	182
2.1. Les conditions de passation du questionnaire.....	182
2.2. Présentation du questionnaire.....	185
2.3. Des écoles et des maîtres.....	190
2.4. Les caractéristiques de la population de l'enquête par questionnaire.....	191
2.5. Méthode d'analyse des données du questionnaire.....	193
3. L'enquête par entretien semi-directifs.....	194
3.1. Présentation et déroulement de l'enquête par entretiens semi-directifs.....	194
3.2. Transcriptions et traitement des entretiens.....	198
3.3. Les caractéristiques de la population interrogée par l'enquête par entretiens semi-directifs.....	201
3.4. Mode de présentation des références des réponses de l'enquête par questionnaire et par entretiens.....	204
4. Les limites des enquêtes menées.....	205
4.1. La question du choix de l'échantillon utilisé pour les enquêtes.....	205
4.2. Les biais inhérents à la méthode de recueil de données par questionnaire.....	207
4.3. La question de la nature des données : les écarts entre le dire et le faire.....	208
Conclusion du Chapitre 5.....	210
PARTIE III.....	211
RESULTATS ET INTERPRETATION DES DONNEES DES ENQUETES.....	211
Chapitre 6.....	212
Résultats de l'enquête par questionnaire.....	212
1. La géographie : une discipline importante qui sert à comprendre le monde et à former le citoyen.....	213
1.1. Les maîtres interrogés considèrent que la géographie est une discipline importante pour leurs élèves et tous l'enseignant.....	213
1.2. Les maîtres proposent principalement à leurs élèves des activités de lecture de documents et de paysages et des activités de localisation.....	214
1.3. Les maîtres déclarent avoir une assez bonne connaissance des prescriptions....	216

2. Ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie.....	217
2.1 Le temps de préparation des séances de géographie n'est pas égal pour tous les maîtres.....	217
2.2. Durant leur temps de préparation les maîtres cherchent surtout de la documentation.....	218
2.3. Pour trouver leurs documents les maîtres utilisent principalement les manuels des élèves et en moins grand nombre l'internet.....	220
2.4. Une absence de réflexion sur les sources des documents utilisés.....	222
3. Les difficultés que rencontrent les maîtres pour préparer leurs séances de géographie et les aides qu'ils sollicitent.....	223
3.1. Plus de la moitié des maîtres déclare éprouver des difficultés à préparer les séances de géographie.....	223
3.2. Les maîtres lisent peu d'ouvrages de références en géographie.....	224
3.3. Peu de maîtres ont suivi une formation continue en géographie.....	225
La moitié des maîtres déclare avoir besoin d'une formation en recherche documentaire sur l'internet.....	225
Plus des 2/3 des maîtres déclarent ne pas avoir reçu de références tant pour des ouvrages que pour des sites de l'internet en géographie.....	226
Plus des 2/3 des maîtres déclarent avoir besoin de renseignements sur des ouvrages de références en géographie.....	226
4. Les supports utilisés par les maîtres en classe.....	227
Conclusion du Chapitre 6.....	229
Chapitre 7.....	231
Régularités et variations des préparations des séances de géographie.....	231
1. Si des régularités structurent la préparation des séances de géographie.....	232
1.1. Le réel n'est interrogé in situ et de visu que pendant les classes transplantées.....	232
1.2. Des préparations qui se font à partir d'un support de référence.....	234
2. Il existe néanmoins une diversité de pratiques.....	235
2.1. De préparation.....	235
2.2. De recherches de documents.....	238
3. Qui s'explique notamment par.....	248
3.1. La formation.....	248
3.2. L'intérêt et l'appétence des maîtres pour la discipline.....	253
3.3. La mise à profit de l'expérience professionnelle.....	255
3.4. La mobilisation de ressources.....	258
4. Et qui a des conséquences sur.....	263
4.1. La manière que les maîtres ont d'envisager les apprentissages et les activités qu'ils proposent aux élèves.....	263
Conclusion du Chapitre 7.....	275
Chapitre 8.....	278
Interprétation des résultats à partir de la didactique professionnelle.....	278
La préparation de classe : classe de situation et développement professionnel du maître.....	278
1. La préparation de classe : une activité productive structurée autour d'invariants opératoires et de schèmes.....	282
1.1. Une classe de situation.....	282
1.2. Des invariants opératoires.....	283
1.3. Variabilité des manières de faire et schèmes.....	284
1.3. Images opératives.....	287
2. L'activité productive de préparation s'accompagne parfois d'une activité constructive qui permet le développement professionnel du maître.....	290
Conclusion du Chapitre 8.....	300

Chapitre 9.....	301
Interprétation des résultats à partir de la clinique de l'activité.....	301
Préparer la classe : une activité qui s'organise à partir d'un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes.....	301
1. Un compromis qui s'effectue à partir des représentations de la discipline et de la formation reçue.....	303
1.1. Un intérêt pour la discipline qui n'est pas partagé par tous les maîtres.....	304
1.2. Une formation disciplinaire, une ancienneté professionnelle et des ressources qui ne sont pas égales pour tous les maîtres.....	305
2. Préparer la classe : c'est faire un compromis pour respecter la lettre des programmes.....	307
2.1. Le maître opère un arbitrage qui se fait au profit d'une préparation rapide et simple pour le maître.....	307
2.2. Le maître opère un arbitrage au profit de séances de bas niveau cognitif.....	309
3. Préparer : le résultat d'un compromis en faveur de l'esprit des programmes.....	311
4. Préparer : une activité qui peut avoir des conséquences sur la personne du maître.....	313
4.1. Les préparations peuvent être ressenties comme un moment de frustration par le maître.....	314
4.2. Mais aussi être à l'origine d'un sentiment d'anxiété.....	317
4.3. Préparer : c'est donner de son temps mais aussi de sa personne.....	318
4.4. Préparer peut être l'occasion pour le maître de faire « du beau et du bon travail ».....	319
4.5. Et de vivre des moments de fortes émotions.....	321
Conclusion du Chapitre 9.....	323
Chapitre 10.....	324
Interprétation des résultats à partir de l'activité didactique de la géographie.....	324
Des activités de classe qui dépendent de l'outillage et du savoir disciplinaire du maître.....	324
1. Préparer des séances de géographie : c'est principalement apprendre un métier à partir des scénarios pédagogiques fournis par les manuels.....	326
1.1. La géographie : un métier qui s'apprend principalement à partir de scénarios pédagogiques prêts à l'emploi.....	331
1.2. Se servir de l'expérience acquise dans d'autres disciplines et de son expérience de vie.....	335
1.3. Adapter les contenus au niveau réel ou supposé des élèves.....	336
1.4. Prendre en compte les évolutions du monde à étudier.....	339
2. Les activités de classe dépendent des objectifs que les maîtres assignent à la discipline.....	341
2.1. Des activités en classe qui ne visent pas spécifiquement des objectifs géographiques.....	343
Des activités qui ont pour objectifs d'amener les élèves à répondre à des questions à partir de documents iconographiques.....	343
Des activités de classe dont l'objectif principal est de mettre en confiance les élèves et de leur permettre de s'exprimer.....	346
2.2. Des activités de classe centrées sur deux conceptions principales de la géographie scolaire.....	351
Des activités de classe principalement tournées autour d'exercices de repérages, de localisation et de transmission de savoirs factuels.....	352
Des activités de classe qui s'organisent principalement autour de la transmission de savoirs par le maître.....	354
Des activités de classe qui visent à faire comprendre le monde.....	357
Des activités qui sont organisées autour de questions à partir de dossiers.....	

documentaires thématiques pour mieux comprendre le monde.....	359
Conclusion du Chapitre 10.....	362
Conclusion générale.....	365
Bibliographie.....	370
A.....	370
B.....	371
C.....	373
D.....	375
E.....	376
F.....	376
G.....	377
H.....	378
I.....	378
J.....	378
K.....	378
L.....	378
M.....	380
N.....	381
O.....	381
P.....	382
R.....	383
S.....	384
T.....	385
V.....	386
W.....	386
Circulaires et textes administratifs.....	387
Manuels de classe.....	389
Filmographie.....	389
Annexe 1 : Tableaux statistiques de l'enquête exploratoire par questionnaire et par entretiens semi-directifs.....	390
Annexe 2 : Transcriptions des entretiens semi-directifs.....	414
Annexe 3 : Exemple d'une grille d'analyse des entretiens à partir du cadre de références.....	599

Index des tableaux

Tableau 1 : L'organisation de l'enseignement primaire.....	22
Tableau 2 : Temps statutaire de travail hebdomadaire des enseignants du primaire.....	24
Tableau 3 : Durées annuelles et hebdomadaires des domaines disciplinaires du Cycle des approfondissements.....	56
Tableau 4 : Les finalités de la culture humaniste des programmes de 2008.....	67
Tableau 5 : Les finalités de l'histoire et de la géographie dans la présentation de l'ensemble "Culture humaniste" des programmes de 2008.....	68
Tableau 6 : Les finalités du programme de géographie de 2008 au cycle 3.....	69
Tableau 7 : Le programme de géographie de cycle 3 de 2008.....	71
Tableau 8 : Les cartes : une typologie d'après Poidevin.	75
Tableau 9 : Tableau récapitulatif des différentes cartes proposées par le programme de 2008 au cycle 3.	77
Tableau 10 : Le paysage dans les programmes de géographie au cycle 3.....	89
Tableau 11 : Les paysages « naturels » du programme de cycle 3.....	89
Tableau 12 : Les paysages « anthropisés » du programme de cycle 3.....	90
Tableau 13 : Capacités propres à la géographie. Lire un paysage.....	91
Tableau 14 : De l'information et de la documentation : des moyens pour des fins.	96
Tableau 15 : Des documents, pour qui, pour quoi, pourquoi ?	112
Tableau 16 : Les différentes fonctions des documents en classe.....	114
Tableau 17 : Finalités des actions connues a priori.....	154
Tableau 18 : Problématiques et notions de la géographie scolaire : proposition d'ordonnancement.	174
Tableau 19 : Horaires des écoles élémentaires.....	183
Tableau 20 : Temps disponible pour la présentation des questionnaires aux enseignants.....	184
Tableau 21 : Jours ouvrés des écoles élémentaires.....	184
Tableau 22 : Les différentes modalités de prises en compte du niveau de classe des maîtres qui ont participé à l'enquête par questionnaire.	191
Tableau 23 : Guide destiné au chercheur pour le passage des entretiens semi-directifs.....	196
Tableau 24 : Grille d'analyse des entretiens à partir de la didactique professionnelle.....	200
Tableau 25 : Grille d'analyse des entretiens à partir de la clinique de l'activité.....	200
Tableau 26 : Grille d'analyse des entretiens à partir de la didactique de la géographie.....	201
Tableau 27 : Les caractéristiques de la population interrogée par entretiens semi-directifs...	203
Tableau 28 : Les différentes manières de préparer une séance de géographie.....	235
Tableau 29 : Les activités utiles à la préparation de classe.....	270
Tableau 30 : Les classes de situations et les invariants opératoires utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie.....	283
Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la didactique professionnelle.....	599
Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la clinique de l'activité.....	601
Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la didactique de la géographie	602

Annexe 1

Enquête 1, Tableau 31 : Commune/Nombre d'écoles contactées et de réponses obtenues pour l'enquête par questionnaire.....	390
Enquête 1, Tableau 32 : Niveau dans lequel enseignent les maîtres de l'enquête par questionnaire	391
Enquête 1, Tableau 33 : Niveau d'enseignement déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	391
Enquête 1, Tableau 34 : Classe d'âge déclarée par les 113 maîtres de l'enquête par questionnaire.....	391
Enquête 1, Tableau 35 : Classe d'âge déclarée par les 113 maîtres de l'enquête par questionnaire (Tableau synthétique).....	392
Enquête 1, Tableau 36 : Genre déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	392
Enquête 1, Tableau 37 : Ancienneté déclarée par les maîtres qui ont répondu à l'enquête par questionnaire.....	392
Enquête 1, Tableau 38 : Niveau de formation initiale déclaré par maîtres de l'enquête par questionnaire.....	393
Enquête 1, Tableau 39 : Niveau d'importance déclarée de la géographie par les maîtres par questionnaire.....	393
Enquête 1, Tableau 40 : Temps d'enseignement de la géographie déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	393
Enquête 1, Tableau 41 : Utilité de la géographie pour les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	394
Enquête 1, Tableau 42 : Démarche d'apprentissage de la géographie proposée en classe par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	394
Enquête 1, Tableau 43 : Lecture des Instructions officielles déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	394
Enquête 1, Tableau 44 : Supports que déclarent utiliser les maîtres de l'enquête par questionnaire pour leur progression de géographie.....	395
Enquête 1, Tableau 45 : Temps de préparation déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	395
Enquête 1, Tableau 46 : Raisons déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour se documenter en géographie.....	395
Enquête 1, Tableau 47 : Raisons déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour se documenter en géographie.....	396
Enquête 1, Tableau 48 : Types de documents recherchés par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	396
Enquête 1, Tableau 49 : Utilisation de la documentation recherchée par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	397
Enquête 1, Tableau 50 : Les supports utilisés par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour préparer leurs séances de géographie.....	397
Enquête 1, Tableau 51 : Accessibilité déclarée à l'internet des maîtres de l'enquête par questionnaire.....	398
Enquête 1, Tableau 52 : Finalités de l'utilisation de l'internet pour les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	398
Enquête 1, Tableau 53 : Raisons déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la	

non utilisation de l'internet.....	398
Enquête 1, Tableau 54 : Sites utilisés par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour préparer leurs séances de géographie.....	398
Enquête 1, Tableau 55 : Sites de l'internet utilisés en complément du manuel pour la préparation des séances de géographie par les maîtres de l'enquête par questionnaire	399
Enquête 1, Tableau 56 : Utilisation de l'encyclopédie Wikipedia par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	399
Enquête 1, Tableau 57 : Autres encyclopédies utilisées par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	399
Enquête 1, Tableau 58 : Prise en compte déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire des auteurs pour l'achat d'un manuel.....	400
Enquête 1, Tableau 59 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la date de création des documents utilisés.....	400
Enquête 1, Tableau 60 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire des auteurs des sites de l'internet pour préparer les leçons de géographie.....	400
Enquête 1, Tableau 61 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la date de création des sites de l'internet pour préparer les leçons de géographie.....	400
Enquête 1, Tableau 62 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire des auteurs des documents utilisés.....	401
Enquête 1, Tableau 63 : Confiance déclarée pour les sites institutionnels de l'internet par les maîtres de l'enquête par questionnaire	401
Enquête 1, Tableau 64 : Difficulté à préparer les leçons de géographie des maîtres de l'enquête par questionnaire.....	401
Enquête 1, Tableau 65 : Difficultés déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour préparer leurs leçons de géographie.....	401
Enquête 1, Tableau 66 : Lecture disciplinaire des maîtres de l'enquête par questionnaire.....	402
Enquête 1, Tableau 67 : Lecture de revues de géographie déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	402
Enquête 1, Tableau 68 : Besoin de références livresques pour préparer la classe déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	402
Enquête 1, Tableau 69 : Besoin de références de sites de l'internet des maîtres de l'enquête par questionnaire.....	402
Enquête 1, Tableau 70 : Références papier que les maîtres de l'enquête par questionnaire déclarent avoir reçues lors de leur formation initiale en IUFM.....	403
Enquête 1, Tableau 71 : Références de sites que les maîtres de l'enquête par questionnaire déclarent avoir reçues lors de leur formation initiale en IUFM.....	403
Enquête 1, Tableau 72 : Stage de formation continue en géographie déclaré avoir été suivi par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	403
Enquête 1, Tableau 73 : Besoin déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire d'une formation en recherche documentaire sur l'internet en géographie.....	403
Enquête 1, Tableau 74 : Aide sollicitée par les maîtres de l'enquête par questionnaire quand ils ont des doutes sur une partie du programme.....	404
Enquête 1, Tableau 75 : Niveau d'utilisation déclarée du manuel en classe par les enseignants de l'enquête par questionnaire.....	404
Enquête 1, Tableau 76 : Les autres supports utilisés en classe par les maîtres de l'enquête par questionnaire.....	404
Enquête 1, Tableau 77 : Moment de remise déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la documentation aux élèves.....	405
Enquête 2, Tableau 78 : Caractéristiques de la population de l'enquête par entretiens semi-directifs.....	405
Enquête 2, Tableau 79 : Support principal utilisé par les maîtres de l'enquête par entretiens	

pour préparer leurs séances de géographie.....	406
Enquête 2, Tableau 80 : Supports utilisés par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer les séances de géographie.....	407
Enquête 2, Tableau 81 : Les différents critères retenus par les maîtres de l'enquête par entretiens pour choisir leur(s) support(s) de préparation des séances de géographie.....	408
Enquête 2, Tableau 82 : Les caractéristique du support utilisé par les maîtres de l'enquête par entretiens.....	409
Enquête 2, Tableau 83 : Les supports de préparation des maîtres de l'enquête par entretiens et ce qu'ils en font.....	410
Enquête 2, Tableau 84 : Les différentes manières de procéder pour préparer une séance de géographie des maîtres de l'enquête par entretiens.....	410
Enquête 2, Tableau 85 : Les types de préparation déclarées par les maîtres de l'enquête par entretiens.....	411
Les types de préparation déclarées par les maîtres.....	411
Enquête 2, Tableau 86 : Le principal support utilisé par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer leurs séances de géographie.....	411
Enquête 2, Tableau 87 : Supports utilisés pour préparer les séances de géographie des maîtres de l'enquête par entretiens.....	412
Enquête 2, Tableau 88 : Les finalités des supports utilisés par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer la classe.....	412
Les finalités des supports utilisés pour préparer la classe.....	412
Enquête 2, Tableau 89 : Caractéristiques de la population de l'enquête par entretiens.....	413
Enquête 2, Tableau 90 : Les caractéristiques des préparations des séances de géographie par rapport aux préparations des autres disciplines des maîtres de l'enquête par entretiens.....	413

Annexe 2

Transcription de l'entretien de A.D.....	414
Transcription de l'entretien de B.....	420
Transcription de l'entretien de Mo.....	434
Transcription de l'entretien de C.....	444
Transcription de l'entretien de C.S.....	450
Transcription de l'entretien de Da.....	459
Transcription de l'entretien de De.....	470
Transcription de l'entretien de E.....	476
Transcription de l'entretien de I.G.....	483
Transcription de l'entretien de J.B.....	490
Transcription de l'entretien de K.....	499
Transcription de l'entretien de L.P.....	508
Transcription de l'entretien de Ma.....	520
Transcription de l'entretien de Mel.....	527
Transcription de l'entretien de Mon.....	534
Transcription de l'entretien de Na.....	544
Transcription de l'entretien de N.M.....	551
Transcription de l'entretien de N.C.....	560
Transcription de l'entretien de N.M.A.....	568
Transcription de l'entretien de S.....	574
Transcription de l'entretien de T.....	582
Transcription de l'entretien de Z.....	590

Annexe 3

Exemple d'une grille d'analyse des entretiens à partir du cadre de référence.....	598
---	-----

Introduction

Les maîtres de l'enseignement primaire enseignent plusieurs disciplines au cycle 3 dont la géographie. Certes, des recherches sur l'activité en classe des maîtres de l'école élémentaire existent (Carioux, 2006 ; Philippot 2008 ; Thémines, 2004) mais peu de travaux scientifiques ont pris pour objet l'activité des maîtres hors la classe et plus spécifiquement pendant sa phase de préparation (Leroyer et Bailleul 2009 ; Gueudet et Trouche 2010 ; Margolinas, Canivenc, De Redon, Rivière et Wozniak, 2004) et encore moins pour la discipline de la géographie.

Plusieurs raisons permettent d'expliquer le peu de recherches entreprises sur ce temps de travail. La première tient au fait que le temps de préparation des séances de cours est difficile à appréhender ; certains en sont même arrivés à le qualifier de « caché » (Gueudet et Trouche, 2010) ; d'une part parce qu'il n'est pas encadré par l'institution scolaire (Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2010) et d'autre part parce qu'il se fait de manière discrétionnaire, loin des regards des élèves, de leurs parents et généralement au domicile du maître, le soir, le week-end, voire pendant les vacances scolaires, le plus souvent solitairement selon des temporalités diverses et que les traces visibles qu'il laisse ne reflètent pas toujours l'investissement des maîtres à son égard. La seconde raison est étroitement liée à la première et tient au fait que « les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement portés par les institutions » (Lahire, 2005 : 143) et que « Le problème ne réside donc pas dans le fait que nous ignorons ce que nous savons et ce que nous faisons, mais que nous ne disposons pas toujours des bons cadres (contextuels et langagiers) pour parler de ce que nous faisons et de ce que nous savons » (Lahire, 2005 : 159).

C'est justement parce que cette activité de préparation est difficile à appréhender et qu'elle a peu intéressé les chercheurs jusqu'à maintenant que l'on a souhaité en savoir plus sur les activités que font les maîtres quand ils préparent des séances disciplinaires. On a choisi de se limiter aux activités de préparation de la géographie parce que si des recherches tant universitaires qu'institutionnelles existent sur les activités que font les maîtres en classe de géographie (Philippot, 2008 ; Audigier, 1999), sur l'amplitude horaire qu'ils lui consacrent en

classe (GRPPE, 2001), sur l'utilisation qu'ils font des manuels en classe (Borne, 1998), en revanche aucune recherche n'a pris spécifiquement pour objet la préparation de classe de cette discipline.

Or, des questions sur cette activité de préparation se posent et les réponses que l'on pourra y apporter éclaireront peut-être les recherches qui ont eu pour objectif de comprendre ce que font les maîtres en classe.

Les questions que l'on posera dans cette recherche sont les suivantes : quelles activités font les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie au cycle 3 de l'école primaire ? Comment cette activité est-elle structurée ? Quels objectifs les maîtres assignent-ils à cette activité ? Existe-t-il des régularités, des différences entre les maîtres dans la façon de mener cette activité de préparation ? Quelles difficultés rencontrent-ils en préparant leurs leçons ?

On verra que c'est parce que cette activité est triplement dirigée (cette activité est faite par un maître pour des élèves à partir d'un objet : la géographie) que l'on utilisera un cadre de référence composé de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de la didactique de la géographie pour interpréter cette activité à partir des données des enquêtes.

Pour pouvoir répondre aux questions posées, une première partie présentera le contexte dans lequel travaillent les maîtres de l'enseignement primaire. Ainsi seront évoqués ce qui caractérise les personnels en charge de l'enseignement à l'école primaire, le contexte d'exercice de leur activité d'enseignement (les prescriptions mais aussi l'espace et le temps qui encadrent leur activité) (chapitre 1), la géographie en tant que discipline à l'école primaire (chapitre 2) et ce que l'on sait des préparations de classe des maîtres (chapitre 3).

La deuxième partie présentera les questions posées, le cadre de référence retenu, la problématique de la recherche (chapitre 4) ainsi que la méthodologie utilisée pour le recueil des données et l'interprétation de celles-ci (chapitre 5).

La troisième partie sera consacrée aux résultats des enquêtes et à leur interprétation. Alors que le chapitre 6 sera consacré aux résultats de l'enquête par questionnaire, le chapitre 7 présentera les résultats de l'enquête par entretiens.

Etant donné le caractère triplement dirigé de l'activité de préparation de classe, les chapitres 8, 9 et 10 seront consacrés à l'interprétation des résultats de l'enquête par entretiens

semi-directifs à partir de concepts issus respectivement de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de la didactique de la géographie.

PARTIE I

LE CONTEXTE DANS LEQUEL LE MAÎTRE EXERCE SON ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT

Cette recherche a pour objectif de mieux connaître ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie au cycle 3 de l'école primaire française et porte spécifiquement sur les maîtres de cycle 3.

De manière tout à fait générale, on peut définir l'école primaire comme un lieu d'enseignement où des adultes transmettent à des enfants dans un espace/temps déterminé des notions, des savoirs de manière collective (*Le petit Robert*, 1989).

Mieux connaître ce que font les maîtres à l'école implique que l'on définisse les caractéristiques de leur activité, les prescriptions qui encadrent leur activité, le temps imparti aux enseignements et l'espace dans lequel prennent place les activités d'enseignement, les programmes qu'ils sont en charge d'enseigner et les moyens qui sont à leur disposition pour assurer leur mission et ce que l'on sait des recherches sur ce que les maîtres font tant en classe que pour la préparer.

Chapitre 1.

Le maître agit dans un contexte spécifique

Les enseignants concernés par cette recherche enseignent à l'école primaire qui représente un des maillons aux caractéristiques propres du système éducatif.

C'est dans un espace/temps déterminé que ces enseignants, fonctionnaires d'Etat, qui ont reçu une formation particulière, sont chargés d'enseigner des programmes nationaux.

1. La place de l'école primaire dans le système éducatif

Le système éducatif français comprend trois strates : l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Les professeurs des écoles exercent leur activité d'enseignement principalement dans deux types d'établissements (les écoles maternelles et les écoles élémentaires) de l'enseignement primaire ; il faut toutefois signaler que des professeurs des écoles spécialisés exercent leur activité d'enseignement dans des classes d'enseignement adapté dans les collèges au niveau de l'enseignement secondaire.

En tout, l'école primaire comprend trois niveaux de classe maternelle et cinq niveaux de classe élémentaire. Chacun de ces niveaux de classe appartient à un des trois cycles d'enseignement que comprend l'école primaire (Men, 2008).

Les classes de petite, moyenne et grande section font partie du cycle 1, les classes de grande section de maternelle, de cours préparatoire et de cours élémentaire première année font partie du cycle 2 tandis que les classes de cours élémentaire deuxième année et de cours

moyen première et deuxième année font partie du cycle 3¹. La classe de grande section de l'école maternelle se trouve à l'interface des cycles 1 et 2. L'organisation, les finalités des savoirs et des apprentissages sont différents d'un cycle et d'un niveau de classe à l'autre.

Tableau 1 : L'organisation de l'enseignement primaire

L'organisation de l'enseignement primaire							
Ecole maternelle			Ecole élémentaire				
Cycle 1		Cycle 2			Cycle 3		
Cycle des apprentissages premiers		Cycle des apprentissages fondamentaux			Cycle des approfondissements		
Petite section	Moyenne section	Grande section	Cours préparatoire	Cours élémentaire 1	Cours élémentaire 2	Cours moyen 1	Cours moyen 2
Sources : Men 2008. Organisation des cycles.							

2. Le maître agit dans un espace/temps déterminé

Les maîtres n'exercent pas n'importe où. Ils exercent dans un lieu particulier, organisé, pensé, qui a une histoire : l'école.

2.1. L'école : un lieu d'enseignement qui a une histoire

L'école telle que nous la connaissons aujourd'hui est l'héritière d'une longue tradition d'enseignement puisque l'institution scolaire date du XVII^e siècle (Vincent, Lahire et Thin, 2004). C'est à partir de cette date que des institutions se donneront pour mission d'enseigner aux enfants. Auparavant, la transmission des savoirs se faisait sous la forme du compagnonnage, du maître à l'apprenti, sur le mode du voir, du faire voir et du reproduire les gestes que l'on avait vus. Artisans et maîtres d'apprentissage étaient alors incorporés dans la société. Chaque corporation avait à cœur et pour mission de transmettre ses savoirs. Point n'était besoin de lieu spécifique. L'apprentissage se faisait sur le lieu de travail ; du bouche à oreille, par l'entremise des yeux et des gestes, l'apprenti se rendait ainsi maître d'un métier (Duby, 1976).

1. Cette organisation a changé en 2013.

La constitution d'écoles amena son corollaire de contraintes : de temps, d'espace, de personnes. Le rapport au temps fut transformé : l'école représente alors un temps à part. Il deviendra un temps de la vie, un temps qui organisera l'année, la semaine et les matières à enseigner. Néanmoins, faire le choix d'enseigner à tous ceux qui le souhaitaient demandait des méthodes, une programmation, des maîtres expérimentés. Ces premières formalisations des savoirs à enseigner ne furent pas propres à l'école ; elles étaient aussi de leur temps. Il n'est que de penser aux encyclopédistes, avides de faire le bilan des connaissances et qui furent à l'origine d'une première formalisation écrite des savoirs connus (Lahire, 1993). Il ne s'agissait alors pas seulement de nommer ce qui existait mais aussi d'expliquer les fonctionnements des machines, d'observer les gestes et de les formaliser de manière écrite pour pouvoir les reproduire à l'envie.

Avant tout, l'apprentissage scolaire concerna la langue puisque la langue commune, domestique, particulière à des groupes qu'ils soient familiaux ou non ne permet pas une compréhension universelle. Ainsi la langue devient-elle vite la première des priorités ; elle le reste encore aujourd'hui. Les autres matières viendront compléter cet apprentissage ou s'ajouter à lui (Chervel, 1988, 1998).

Autre contrainte, et de taille : le groupe. Ce ne sont plus seulement les nantis qui peuvent et doivent accéder au savoir ; ce qui implique une pédagogie au service d'un groupe de personnes. Les écoles de La Salle mirent rapidement en place des pédagogies pour mener à bien leur mission (Vincent, Lahire et Thin, 2004). Le public de la classe devient alors un public captif, pris qu'il est dans un espace, un temps et une discipline donnés (Lautier, 2006). C'est dire que les contraintes sont plus grandes pour les maîtres et les élèves. Le maître d'école ne choisit plus son élève comme pouvait le faire avant le maître artisan de son apprenti. Le savoir à transmettre devient un savoir formalisé, objectivé, codifié, aussi bien pour ce qui est enseigné que pour les méthodes pour l'enseigner (Vincent, Lahire, Thin, 2004) ; d'où la formalisation des programmes, des méthodes à utiliser, des progressions.

Qui plus est, le savoir enseigné n'est plus personnifié ; le maître d'apprentissage perd de son aura. Le savoir peut maintenant être transmis par tout à chacun, la seule règle reste de suivre la progression et les méthodes prescrites par les premiers pédagogues d'alors. On assiste alors à la formalisation d'une organisation du groupe selon des règles très précises puisqu'il s'agira autant de discipliner les corps que les esprits (Foucault, 1985). Et là encore, l'école est de son temps : les mêmes formes d'organisation ont cours tant dans les casernes

militaires que dans les hôpitaux et les asiles (Foucault, 1985). C'est ainsi que l'école deviendra une forme scolaire (Vincent, 1972 ; Vincent, Lahire, Thin, 1994) dans le sens où elle est un endroit, une forme dans laquelle doivent s'insérer des hommes, des savoirs, une discipline.

Mais, en plus de se dérouler dans un espace particulier, les activités des maîtres et des élèves se font selon une temporalité bien définie.

2.2. Le temps d'enseignement des maîtres

Aujourd'hui, l'activité des maîtres de l'enseignement primaire comprend deux temps étroitement liés entre-eux : un temps diachronique ; de préparation des leçons et un temps synchronique, d'enseignement auprès des élèves (Tochon, 1989). Cette sous-partie n'abordera que le contexte dans lequel se déroule l'activité synchronique d'enseignement du maître puisque la question du temps de préparation sera traitée dans la partie qui concernera spécifiquement le temps de préparation des séances de classe.

Au total, le temps de présence des maîtres de l'enseignement primaire aujourd'hui devant élèves est de vingt-quatre heures (MEN, 2008). Toutefois, en plus de ces vingt-quatre heures, les maîtres doivent assurer deux heures hebdomadaires de soutien destinées à aider les élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages tandis qu'une heure hebdomadaire est consacrée aux temps de réunion et de formation continue. Il est à noter que les temps d'enseignement de soutien, de réunion et de formation sont exprimées sur une semaine mais peuvent être annualisés à la discrétion des écoles et des maîtres après accord des inspecteurs de l'Education nationale.

Tableau 2 : Temps statutaire de travail hebdomadaire des enseignants du primaire

Temps statutaire hebdomadaire des enseignants du primaire.		
Temps d'enseignement en classe entière	Temps d'enseignement de soutien	Temps de réunion, de formation continue.
24 heures	2 heures	1 heure
Sources : (Men, 2008).		

Dans l'espace et le temps de l'école, les apprentissages prodigués aux élèves sont proposés par des personnels qui ont un statut et des qualifications propres.

3. Entre métier et profession : de l'instituteur au professeur des écoles

Le terme de maître est généralement utilisé par les enfants pour désigner la personne qui est en charge d'enseigner dans un classe de l'école primaire. L'utilisation de ce terme générique ne rend toutefois pas compte des bouleversements qu'a connus la profession d'enseignant du primaire ces vingt dernières années.

Les paragraphes qui suivent permettront justement de lever le voile sur ce qu'a impliqué le changement de dénomination des maîtres en 1989 ; de l'instituteur au professeur des écoles, en terme de nouvelle définition des tâches de ces fonctionnaires d'Etat.

3.1. De l'instituteur au professeur des écoles

La définition tout à fait générale de l'école primaire donnée en introduction de cette partie indique que ce sont des adultes qui transmettent des savoirs aux enfants. Depuis la loi du 19 juillet 1889², ces adultes qui enseignent dans les écoles sont des fonctionnaires d'Etat. Nommés instituteurs cadre B de l'administration jusqu'à la loi sur l'éducation de 1989, les maîtres sont aujourd'hui appelés professeurs des écoles (loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989).

Ce changement de nom est la traduction d'un nouveau paradigme de l'enseignant ; le passage d'une catégorie à l'autre a apporté son corollaire de nouvelles attentes et d'obligations envers les maîtres puisqu'on est passé d'enseignants chargés d'exécuter des tâches pensées par d'autres en amont à des maîtres qui doivent penser leur action (Altet, 1996 ; Perrenoud, 1996). Pour accompagner ces changements, le lieu et les contenus de la formation des maîtres ont changé aussi.

Avant 1989, les maîtres étaient formés dans les Ecoles normales d'instituteurs. De 1989 à 2010, les futurs professeurs des écoles étaient formés dans des IUFM³ dans un

2. Loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service.

3. IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

processus de professionnalisation de l'activité enseignante (Bourdoncle 2000 ; Bancel, 1989, 2000). Recrutés à niveau baccalauréat jusqu'en 1989, les maîtres le sont à baccalauréat plus deux années universitaires en 1992, à la Licence à partir de 1993 et au Master 2 en 2010 (Décret n°2013-768 du 23 août 2013⁴). Aujourd'hui, les maîtres sont formés depuis la rentrée universitaire 2013 dans les ESPE⁵. La recherche menée étant antérieure à la mise en place des ESPE, il ne sera pas tenu compte dans les paragraphes suivants des textes législatifs qui les concernent.

Le passage du nom d'instituteur à celui de professeur des écoles à partir de 1989 s'est accompagné de manière concomitante d'une nouvelle définition des missions des maîtres de l'enseignement primaire. Trois textes réglementaires (1994, 2006 et 2010) ont été publiés au Journal officiel. Le dernier en date est l'arrêté du 12 mai 2010 paru au Journal Officiel n° 0164 du 18 juillet 2010, intitulé : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Ce texte est une actualisation de l'arrêté portant *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres* du 19 décembre 2006. Seuls quelques articles sont modifiés notamment ceux qui concernent l'usage des ressources numériques et la gestion du groupe classe.

L'arrêté du 12 mai 2010 n° 0164 du 18 juillet 2010 est organisé autour de dix compétences qui se déclinent en attitudes, connaissances et capacités en fonction du « métier exercé » et fait mention des termes de métier et de compétences professionnelles mais pas de ceux de profession, professionnel. Si le texte de 2006 évoquait l'« unité du métier », celui de 2010 décline les différentes compétences « en fonction des métiers » : professeurs, documentalistes, conseillers principaux d'éducation.

Etant donné que les mots « métier », « profession », « compétences », « compétences professionnelles » utilisés dans cet arrêté sont polysémiques, il apparaît nécessaire de s'arrêter sur chacun de ces termes pour les définir ; ce qui permettra étant donné qu'ils ne sont pas compatibles entre-eux (ce qui sera démontré), d'en arrêter la définition pour cette recherche et de définir qui sont les maîtres : sont-ils des représentants d'un métier, d'une profession ?

4. [Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale](#)

5. ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.

3.2. Professeur des écoles : métier ou profession ?

Dans sa quête étymologique du mot métier, Barlow avance que le terme métier fait référence au mot latin *ministerium* qui signifie service. Le *minister* romain est un serviteur, un domestique ou un sous-officier (Barlow, 1999).

Quant au terme « profession », il est fortement polysémique. On constate, à l'unisson avec les recherches faites par Dubar et Tripier (2003), que si les définitions données dans les dictionnaires (*Littré, Le petit Larousse, Le petit Robert*) divergent peu quant aux significations du terme, elles font références néanmoins à « trois univers de signification, à trois champs sémantiques, associés à trois types d'usage du terme » (Dubar et Tripier, 2003 : 10).

Le premier sens ; qui n'a pas d'intérêt pour cette recherche, indique qu'une profession est une parole qui s'énonce publiquement. C'est une déclaration ouverte, publique qui concerne une croyance politico-religieuse. Le second sens indique que la profession est une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence. Ici, la définition du terme profession fait directement référence à une activité rémunérée quelle qu'elle soit. Enfin, le troisième sens a pour synonyme le mot métier. Une profession est ici définie comme « un ensemble de personnes qui exercent le même métier ». Le sens du dernier terme est proche de celui de corporation, de groupe professionnel. Un groupe professionnel s'entend comme un ensemble de personnes qui font le même métier. Si les définitions de ces termes issus des dictionnaires donnent une première idée de leur signification et sont bien utiles dans un premier temps pour appréhender le sens commun d'un mot, elles restent néanmoins très en retrait par rapport à leur utilisation effective dans la société.

Ne seront gardées des définitions ci-dessus que celles en rapport avec le terme profession entendu comme activité. D'emblée, on peut être enclin à penser que les termes profession et métier se valent, s'égalent, étant entendu qu'ils sont synonymes. Toutefois, un synonyme n'implique pas *de facto* une égalité de sens. Dubar et Tripier (2003) ont montré dans le contexte de la société française que chaque terme a correspondu à une logique de reconnaissance des occupations bien particulières et à des réalités forts différentes.

A cet égard, les propos du sociologue Bourdoncle sur l'intérêt des définitions des

dictionnaires sont éclairants : « [...] un dictionnaire n'est pas un traité de sociologie et, comme le souligne Chapoulie (1973) à la suite de Bourdieu et al. (1969), il faut se garder de prendre comme catégorie d'analyse les significations communes qu'il enregistre » (Bourdoncle, 1991 : 75). On prend acte de cette remarque car, en effet, rien dans les définitions précédentes ne permet de comprendre, d'appréhender les contours du terme profession.

Dans le domaine de la sociologie de langue anglaise, le terme de profession a fait et fait encore débat puisqu'il est appréhendé de manière différente par quatre courants sociologiques : les courants fonctionnaliste, interactionniste, néo-wéberien et marxiste (Parsons, 1951 ; Wilenski, 1964 ; Carr-Saunders et Wilson, 1962).

Si ces différents courants sociologiques se sont engagés dans la dure tâche de faire émerger un idéal-type de ce qu'est une profession, aucun des courants n'est toutefois arrivé à faire accepter une définition de ce qu'est une profession de manière absolue et indiscutable.

Pour ce qui concerne l'activité des enseignants, le sociologue Etzioni, dans son livre : « *The Semi-Professions and Their organization : Teachers, Nurses, Social Workers*⁶ », en est même arrivé à la qualifier de semi-profession (Etzioni, 1969). Il faut toutefois noter que le contexte sociétal anglo-saxon n'est pas équivalent à celui qui existe en France. Cette dernière remarque amène à prendre en considération ce que dit Bourdoncle en 1991 des travaux sociologiques quand il fait remarquer à partir des travaux de Marx que « [les sociologues] ne se posent que les problèmes que la société et sa langue leur permettent de penser, sinon de résoudre. Sous cet angle-là, la valorisation très inégale de la profession en France et dans les pays anglo-saxons permet de comprendre le déséquilibre dans les travaux sociologiques qui lui ont été consacrés » (Bourdoncle, 1991 : 75).

Si les travaux des sociologues anglo-saxons sont utiles, ils ne permettent cependant pas de traduire la réalité de la reconnaissance des activités en France. Il n'en reste pas moins vrai, comme les paragraphes qui vont suivre le démontreront, que le terme profession peut être gardé dans le contexte français et notamment pour qualifier l'activité des enseignants si l'on considère que le système éducatif français a subi une mutation depuis la loi de 1989 (Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation) sur l'école. En effet, cette loi organise les apprentissages autour de la capacité des maîtres à proposer des activités qui répondent aux programmes tout en s'adaptant aux besoins particuliers des élèves pour les assimiler et accole au terme profession celui de professionnalisation.

6. *Les semi-professions et leur organisation : professeurs, infirmières, assistants sociaux.*

Il a déjà été fait mention qu'avant 1989, les maîtres de l'enseignement primaire étaient des instituteurs, cadres B de la fonction publique d'Etat et qu'après cette date, ils deviennent des professeurs des écoles ; cadres A de cette même fonction publique. Outre le changement de désignation des enseignants du primaire, de statut au sein de la fonction publique, la loi sur l'éducation de 1989 réorganise leurs fonctions et le niveau d'étude à partir duquel ils peuvent concourir. C'est au passage du paradigme de maître-simple-exécutant des prescriptions des textes réglementaires à celui de maître-professionnel-compétent que l'on va maintenant s'arrêter puisque ce changement de paradigme dans l'organisation de l'école primaire s'accompagne de nouveaux termes (profession, professionnalisation, compétence).

3.3. Le professeur des écoles est un professionnel

En 1989, le changement de nom des maîtres de l'enseignement primaire (de l'instituteur au professeur des écoles) s'est accompagné d'une transformation de l'organisation de leur mission d'enseignant qui s'est largement inspirée de la logique d'organisation de la production du secteur industriel.

Les paragraphes suivants vont être l'occasion de comprendre de quelle manière des concepts issus du secteur industriel ont pénétré le monde enseignant et l'ont transformé.

Selon Wittorski (2007), le modèle fordiste d'organisation de la production qui était en vogue jusqu'à la fin des années 1970 dans l'industrie et qui était articulé autour d'une politique de l'offre de produits devient un modèle de production organisé autour de la demande. La conséquence de cette transformation est une moindre standardisation des processus de production et une plus grande flexibilisation tant des procédés de production que de l'activité des acteurs. Cette transformation du paradigme de l'organisation de la production rejaillit alors sur tous les niveaux d'organisation de la production. Ainsi, le système productif fonctionne moins de manière prescriptive qu'adaptative à cette demande ; la prise de décision de type hiérarchique du modèle fordiste migre alors vers les acteurs de la production (les employés, les ouvriers).

A partir de 1989, le système éducatif reprend à son compte le vocabulaire et l'organisation du modèle productif en vogue depuis les années 1970-1980. Ce n'est pas seulement le nom des adultes chargés d'enseigner à l'école primaire qui change mais les

attentes que l'Etat a envers eux. Leur fonction et leur formation sont alors redéfinies. L'activité des maîtres est réorganisée de manière plus flexible afin de leur permettre de pouvoir prendre des décisions (Altet, 1996) et de s'adapter aux besoins toujours particuliers des élèves.

Pour assurer ce changement, à partir de 1992, les Ecoles normales d'instituteurs disparaissent et laissent place aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Une nouvelle offre de formation professionnelle est proposée aux maîtres qui ont réussi le concours de recrutement à la fonction de professeurs des écoles qui permet tant « la construction identitaire du professionnel (l'individu en formation) que de la profession (le groupe social) et articule ainsi étroitement le processus de professionnalisation (« en actes ») de l'individu, de l'activité et de l'organisation » (Wittorski, 2007 : 96).

Cette professionnalisation se traduit par « un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit, de développer de nouvelles formes de performance centrées sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser les ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision » (Lichtenberger, 1999 : 71).

Outre la qualification des formés, la formation « contribue [...] à produire l'identité du groupe des professionnels et pas seulement celle de l'individu, elle est un outil d'élaboration conjointe des contours de l'identité professionnelle de la profession (en tant que groupe social) et de l'identité des professionnels (les individus qui vont la composer) » (Wittorski, 2007 : 96). Ce processus de professionnalisation dans le contexte d'une absence de repères stables et définis (Wittorski, 2007), « est dominée par l'activité de « l'apprendre en faisant (Dewey) ou l'apprendre en réfléchissant l'action (Schön) » (Sorel, 2008 : 44).

Au final, est « considéré comme un professionnel celui qui sait exercer son activité, qui la maîtrise, au sens de ce qu'on dit quand on dit de quelqu'un : c'est un professionnel ou c'est un « "vrai" professionnel », c'est-à-dire quand il est « à la fois compétent et à même de le prouver » (Champy-Remoussenard, 2007 : 58). En d'autres termes, être un professionnel, « c'est savoir le faire savoir, le dire, le manifester, c'est savoir exprimer l'expérience singulière qui caractérise et distingue chacun » (Champy-Remoussenard, 2007 : 58).

Dans ce contexte, et par voies de conséquences, professionnaliser des individus, c'est d'une part, « s'assurer de leur montée en compétences [et de la prise en compte du fait

que] la pratique n'est pas l'application de savoirs théoriques (savoirs sur le réel ou savoirs pour agir) mais une construction opérante qui se réalise dans l'agir » (Sorel, 2008 : 43) et d'autre part prendre en compte que « ce qui entre en jeu dans le passage à la compétence relève pour partie, de la posture que l'opérateur adopte à l'égard du savoir et du pouvoir qu'il s'accorde à produire les informations et les savoirs qu'il n'a pas et qui permettraient de faire face à la situation » (Sorel, 2008 : 43-44).

Dans ce contexte, les maîtres doivent s'adapter à leur public pour transmettre le contenu des programmes qu'ils sont chargés d'enseigner. Et c'est parce que cette adaptation ne peut se faire que dans un cadre moins contraint ; ce qui permet aux maîtres de prendre des initiatives pour mener à bien la mission d'enseignement qu'on leur assigne, que de nouveaux termes apparaissent dans les textes qui définissent leur activité. Ainsi, l'arrêté du 12 mai 2010⁷, qui a déjà été évoqué plus haut, utilise-t-il le terme de compétences dans son titre pour traduire cette évolution. Mais le terme compétence utilisé dans ce texte est à la fois très précis et très vague. Très précis car ce mot peut être utilisé dans des contextes bien particuliers puisqu'il sert à décrire, nommer des situations qui ne le sont pas moins et très vague car quand il est mal défini, il est porteur de significations multiples qui au mieux se complètent et au pire se contredisent (Lichtenberger, 2005).

Face à la difficulté à donner une définition tranchée et acceptée de tous du terme compétence, l'objectif des prochains paragraphes sera de donner une vue d'ensemble de ces différentes acceptions et de présenter la définition et le contexte dans lequel il sera utilisé pour cette recherche.

⁷ Cet arrêté que nous avons déjà évoqué précédemment du 12 mai 2010 paru au J.O. n° 0164 du 18 juillet 2010 a pour titre : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.*

4. Le maître : un professionnel compétent

Le mot compétence est fortement polysémique (Lichtenberger, 2005). Du latin *competere* mais d'un usage peu fréquent, il signifie « chercher à atteindre ensemble, rechercher concurremment ». Du latin *competens*, il signifie « qui convient à, qui est approprié à, qui s'accorde ou qui répond à une chose » (Dictionnaire Gaffiot, 1934 : 361). Ce terme a aussi une signification juridique puisqu'il traduit l'attribution d'affaires particulières à traiter à des personnes mandatées par une instance (Gillet, 1998).

Si dans le domaine de l'analyse de l'activité, ce terme a été longtemps réservé aux activités libérales « ou comportant une complète autonomie de jugement et d'action » (Lichtenberger, 2005 : 203), aujourd'hui toutefois le terme compétence s'applique à toutes les catégories salariales.

Pour bien comprendre l'apport et l'intérêt de la notion de compétence, il est indispensable de revenir très succinctement sur les différentes phases qui ont permis l'émergence de ce terme et sur sa prégnance dans la sphère salariale actuelle.

4.1. Un travail organisé autour de concepts issus de la logique industrielle ?

Lichtenberg identifie trois temps qui permettent d'expliquer le concept de compétences dans le monde salarial actuel. Le premier temps correspond à « la contestation de l'émiettement et de la spécialisation du travail industriel qui bloque la reconnaissance du travail effectué et toute possibilité d'évolution par le travail » (Lichtenberger, 2005 : 206).

De nombreux conflits sociaux éclatent durant les années 1960-1970 qui ont pour but de faire reconnaître aux employeurs et donneurs d'ordre que le travail qu'effectuent les ouvriers et les employés ne se limite à la prescription des postes de travail. A titre d'exemple, le livre de Linhart *L'Etabli* (1978) rend bien compte du fait que l'activité des ouvriers ne se limite pas à des tâches mécaniques, prescrites.

Alors que le second temps correspond à « la contestation des cloisonnements hiérarchiques et fonctionnels » (Lichtenberger, 2005 : 206), le troisième temps correspond à la prise de conscience tant de la part des donneurs d'ordre que des salariés que le marché n'est plus piloté seulement par l'offre de produits standardisés mais par la demande.

L'organisation de la production change de paradigme. On passe alors d'une production conduite par l'offre de produits et de services à une organisation qui est pilotée par la demande, c'est-à-dire que de plus en plus les produits et services doivent s'adapter aux demandes particulières des clients. Si le terme compétence apparaît dès la première période, il s'enrichit cependant de significations au fil de l'évolution de son utilisation dans la sphère salariale.

4.2. Un concept qui n'est pas encore stabilisé dans le monde du travail

Pour Lichtenberger (2005), on peut définir la compétence de quatre manières différentes. La compétence entendue comme capacité à faire quelque chose est en règle générale transcrite dans des « référentiels de compétences ». « Il s'agit de nommer en bloc un ensemble d'éléments en amont détenus par un individu (ou un collectif) et supposés intervenir dans la réalisation d'une performance » (Lichtenberger, 2005 : 204). La compétence peut être aussi entendue comme un moyen d'évaluation. Elle sert alors à la qualification. De ce point de vue, « un salarié sera jugé ou non compétent non seulement en fonction des capacités qu'il détient, mais aussi en fonction de ce qui est attendu de lui » (Lichtenberger, 2005 : 204). La compétence ici s'évalue alors « en situation de travail réelle et comporte un engagement de résultat [qui va] au-delà de l'engagement de moyens auquel prétend la qualification » (Lichtenberger, 2005 : 204).

Dans un sens juridique, la compétence ; comprise comme habilitation, délègue au salarié un pouvoir de décision dans un domaine précis. Cette habilitation toutefois ne préjuge pas de la capacité de celui à qui elle est octroyée à faire ce qu'on attend de lui.

Enfin, la compétence entendue comme engagement signifie que la personne compétente est celle « qui prend sur [elle] d'arriver à débrouiller les problèmes rencontrés en situation là où les prescriptions sont insuffisantes pour prédéfinir les tâches » (Lichtenberger,

2005 : 205).

Quelle que soit l'acception du terme compétence retenue, la compétence se définit pour Schwartz (2003) d'abord pour « des situations de travail » car « les limites d'une situation de travail ne sont jamais descriptibles, elles sont floues ». Pour Schwartz, « une situation de travail ne peut jamais se standardiser » dans la mesure où celle-ci est « toujours re-créative » (Schwartz, 2003 : 203).

Au final, pour Schwartz, une situation de travail est « “une rencontre de rencontres”, une rencontre de singularités, de variabilités à gérer » (Schwartz, 2003 : 202). Ou pour le dire autrement, les compétences se définissent non pas comme « une simple mise au travail des savoirs d'opérations, de procédures apprises », mais plutôt comme une " construction de réponses ajustées aux données situationnelles " » (Sorel, 2008 : 42).

Pour mieux comprendre ce qui vient d'être avancé, Schwartz démontre qu'une compétence peut se définir comme un processus de synthèse de trois éléments qui s'articulent difficilement entre-eux soit « du relativement codifié, du relativement transmissible, du relativement bien conceptualisé – et qui évidemment structure, encadre très fortement les relations de travail ». Cette situation de travail oblige l'individu à prendre en compte « ce qu'une situation peut avoir d'historique et de perpétuellement (partiellement ou perpétuellement) inédit » et par conséquent l'individu pour gérer l'inédit « est donc renvoyé à lui-même, et donc renvoyé à des choix » (Schwartz, 2003 : 203).

Au final, tout comme le terme profession, le mot compétence est un terme difficile à définir tant il peut être utilisé dans des contextes et pour des finalités différentes. Toutefois, afin de lever toute ambiguïté quand à leur utilisation, les prochains paragraphes présenteront la définition retenue de ces termes dans le cadre de cette recherche.

Bien que l'arrêté du 12 mai 2010 paru au J.O. n°0164 du 18 juillet 2010 intitulé : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* propose de manière paradoxale dans son titre le terme de métier alors que dans le corps du texte est employé le terme de compétences professionnelles, il sera retenu pour cette recherche que les maîtres de l'enseignement primaire exercent une profession car ils exercent dans les écoles une activité aux contours bien circonscrits, qu'ils ont suivi une formation professionnalisante dans des instituts spécialisés qui leur a transmis des savoirs et leur a permis d'être les dépositaires d'une identité

propre. Depuis 1989, cadre A de la fonction publique, il est attendu d'eux qu'ils agissent selon les prescriptions réglementaires qui encadrent leur activité mais aussi qu'ils prennent des initiatives pour mener à bien leur mission d'enseignement à partir de la mobilisation de savoirs, de connaissances et d'attitudes reçus lors de leur formation et qui leur sont reconnues. Pour finir, la compétence sera entendue comme la conjonction de la mobilisation de capacités, de connaissances et d'engagement du maître et leur professionnalité comme une mise en reconnaissance de l'expertise de la personne autour de trois paramètres : « ce que la personne fait, la manière dont elle le fait et le sens qu'elle donne à ce qu'elle fait ; ce que l'environnement de travail attend que la personne fasse au regard des effets recherchés ; et ce que les systèmes sociaux définissent comme critères d'efficacité et de légitimité » (Sorel, 2008 : 49).

On considérera donc qu'aujourd'hui le maître de l'école primaire est un professionnel de l'enseignement qui a pour tâche de suivre des prescriptions qui réglementent son activité mais qui s'adapte tant aux situations et contextes particuliers qu'aux publics qui se présentent à lui.

5. L'activité des maîtres est faite de prescriptions et de libertés

5.1. Entre prescriptions

Pendant plus de cinquante ans, *Le livre des instituteurs* qui devint *Le code Soleil*, du nom de son auteur fut aussi bien utilisé pour la formation des maîtres dans les Ecoles normales d'instituteurs que par les maîtres eux-mêmes dans l'exercice de leurs fonctions jusqu'à la fin des années 1980. Réédité trente-et-une fois de 1923 à 1979 par le Syndicat National des Instituteurs, ce texte écrit par un fonctionnaire du ministère de l'Instruction publique, proposait « les principes essentiels qui doivent guider l'instituteur dans l'exercice de ses fonctions » (Pachod, 2007 : 19) et répertoriait les droits et devoirs des maîtres à partir de préceptes moraux et de textes législatifs.

Ce texte, divisé en sept parties ; morale professionnelle, historique, administration de l'Enseignement primaire, l'Obligation scolaire, les Ecoles primaires publiques, l'enseignement primaire public, annexes de l'Ecole primaire publique et œuvres complémentaires, proposait aux maîtres des repères pour exercer leur fonction d'enseignant.

A la fin des années 1980, *le code Soleil* perdit de son influence et fut remplacé par des arrêtés parus au Bulletin officiel de l'éducation nationale en 1994 et en 2010⁸. Dans ce dernier arrêté, on relève des termes (principes déontologiques, obligations réglementaires, liberté) qui appartiennent à des univers de signification, des champs sémantiques différents qui sont porteurs de significations particulières dans des contextes bien particuliers et qui obéissent à des objectifs qui ne le sont pas moins.

En tant qu'agent public, il est demandé au maître de faire « preuve de conscience professionnelle [et de] suivre des principes déontologiques » tandis qu'en tant que professeur, il lui est demandé d'exercer « sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des

8. « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier » (arrêté du 12 mai 2010 paru au J.O. n°0164 du 18 juillet 2010).

obligations réglementaires et des textes officiels ».

Les paragraphes qui vont suivre vont permettre de montrer que le statut du texte de 2010 qui encadre l'activité des maîtres peut être compris comme un texte déontologique.

En premier lieu, il est important de bien différencier la déontologie du philosophe utilitariste Bentham (philosophe du XVIII^e siècle) de celle qui fait référence aux codes de déontologie. Bentham introduisit le mot déontologie dans sa philosophie selon la définition qui suit : « [la] base de la déontologie, c'est donc le principe de l'utilité, c'est-à-dire, en d'autres termes, qu'une action est bonne ou mauvaise, digne ou indigne, qu'elle mérite l'approbation ou le blâme, en proportion de sa tendance à accroître ou à diminuer la somme du bonheur public. Et il serait inutile de chercher à prouver que la sanction publique, en tant que la question sera comprise, s'attachera à la ligne de conduite qui contribue le plus au bonheur public » (Bentham, 1834 : 22). Le dictionnaire Lalande précise quant à lui que le terme « ne s'applique pas à la science du devoir en général, au sens Kantien : il porte au contraire avec lui l'idée d'une étude empirique des différents devoirs, relative à telle ou telle situation » (Lalande, 1926).

De manière plus pratique et moins générale, dans un cadre professionnel, la déontologie est « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre *ceux-ci et leurs clients ou le public* » (*Le Petit Larousse*, 1989 : 309).

Si toutes les activités professionnelles n'obéissent pas à un code de déontologie, toutefois le cahier des charges de la formation des enseignants évoqué plus haut fait mention du terme et est très prescriptif puisqu'il énumère ce qui est attendu des maîtres dans l'accomplissement de leur mission. A défaut d'être explicitement un code de déontologie, il apparaît implicitement en être un. Au total, les prescriptions de l'arrêté de 2010 sont déclinées sous trois rubriques : des connaissances, des capacités et des attitudes.

Si on comprend ce texte comme un code déontologique, alors il faut accepter le fait qu'il soit prescriptif puisque comme le rappelle Prairat « la déontologie oblige » (Prairat, 2005 : 20), normalise les actions.

5.2. Et liberté

Or, dans le même temps, le texte stipule ; ce qui pourrait sembler contredire le caractère prescriptif d'un texte déontologique, que l'activité enseignante est assortie d'une liberté d'action. Ces prescriptions qui pèsent sur l'activité des maîtres ont « trois formes principales, complémentaires et interdépendantes » (Goigoux, 2007 : 63) et représentent « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves [...] » (Goigoux, 2007 : 12).

Il faut comprendre que si les prescriptions sont fortes, l'activité enseignante demande aussi une certaine liberté, une marge de manoeuvre car l'enseignant agit sur de l'humain, dans des contextes toujours différenciés même si certains contextes se ressemblent. Prairat note, à ce sujet, que « plus nous sommes indépendants, plus nous avons besoin de règles explicites. Ainsi, l'instauration d'un code de déontologie, par l'explicitation des règles du jeu, réactive le sentiment d'appartenance à un corps lorsque celui-ci tend à s'étioler » (Prairat, 2005 : 79-80).

On peut avancer que le cahier des charges de la formation des professeurs de 2010 fait implicitement référence à une déontologie mais cette référence déontologique n'est pas exprimée explicitement par un code de déontologie comme il peut en exister un pour les services de la police française (Code de déontologie de la police nationale, Décret n° 86-592 du 18 mars 1986).

Si en première lecture, on pouvait se demander pourquoi les termes « liberté, obligations » cohabitent dans le même texte, toutefois à la lumière de l'explication qui a été donnée auparavant du maître comme professionnel de l'enseignement, il est aisé de comprendre que ce dernier a à la fois besoin d'un cadre de références et d'une certaine marge de liberté pour mener à bien sa mission d'enseignement.

Au final, on retiendra que l'activité des maîtres est définie par des textes promulgués dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale qu'ils sont contraints de suivre et

qui ont valeur de loi. Ces textes comportent des prescriptions qui valent pour tous les enseignants mais qui leur reconnaissent aussi une certaine marge de liberté pour les appliquer.

Les paragraphes précédents ont permis de comprendre que les maîtres sont des professionnels de l'enseignement qui agissent dans un espace/temps bien défini. Leur activité est organisée autour de textes réglementaires qui contraignent leur activité (programmes) et qui leur reconnaissent dans le même temps une certaine liberté d'action.

Etant donné que les maîtres du primaire portent le titre de professeur au même titre que ceux du secondaire, les prochains paragraphes vont permettre de définir ce qui caractérise l'enseignant de l'école primaire par rapport à son homologue du secondaire.

6. Le professeur des écoles est un enseignant polyvalent

6.1. La polyvalence et l'enseignement des disciplines scolaires

Il est de coutume de dire que les maîtres de l'école primaire sont des enseignants polyvalents et qu'ils enseignent plusieurs disciplines. Or, on va montrer dans les paragraphes suivants que ces deux caractéristiques généralement admises ne vont pas de soi et que ces termes répondent à des définitions et des réalités bien précises.

Les programmes de 2008 indiquent que les maîtres de cycle 3 de l'école primaire doivent enseigner des domaines d'enseignement (programmes 2008) mais aussi qu'ils doivent préparer les élèves « à suivre au collège, avec profit, les enseignements des différentes disciplines ».

Dans son acception générale ; hormis le sens de « règles et pratiques pour maintenir l'ordre », le terme discipline accolé à l'adjectif scolaire signifie actuellement un « ensemble de contenus d'enseignement identifiés et désignés en référence à un domaine spécifique du savoir » (Forquin, 2008 : 153). Comme l'indique Chervel, une discipline

scolaire sert à « discipliner les esprits » ; elle est « formée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique » (Chervel, 1988 : 41).

Une littérature conséquente existe sur la pertinence d'utiliser ce terme pour l'école primaire et plus encore pour les cycles 1 et 2 de celle-ci.

Pour Sachot (2005), Biagioli et Legendre (2011) et Bisault (2011), le terme discipline correspond à la réalité de l'enseignement secondaire et par conséquent il ne peut être transféré et utilisé à l'école primaire car il est inapproprié aux réalités de ces niveaux d'enseignement.

En effet, pour Bisault (2011), le terme discipline ne peut s'appliquer qu'au secondaire car il est possible d'y identifier facilement d'une part des professeurs spécialisés et d'autre part des salles où s'y font ces enseignements.

Si Reuter (2000) avance qu'on ne peut parler de disciplines à proprement parler à l'école primaire mais plutôt d'une configuration disciplinaire, toutefois, Lebeaume (2011) note que l'on peut observer « une progressive différenciation qui s'opère au fil de la scolarité » et qu'à l'école élémentaire commence à s'opérer un processus de disciplinarisation (Lebeaume, 2011 : 88).

Ce dernier considère toutefois qu'il est plus pertinent de parler de matières à l'école élémentaire et de garder le terme discipline pour qualifier les enseignements du secondaire.

Ce débat sur les termes montre que les auteurs cherchent à partir d'une part de la formation des professeurs du primaire et du secondaire et d'autre part des activités d'enseignement qu'ils ont à proposer à leurs élèves à qualifier une profession l'une par rapport à l'autre. Il est vrai que la loi d'orientation sur l'école du n° 89-486 du 10 juillet 1989 cherchait à partir d'une formation initiale professionnelle partagée à unifier l'ensemble du corps professoral du primaire et du secondaire en un seul corps partageant des objectifs et des références communes.

Ce débat sur les termes à utiliser se justifie dans la mesure où les textes réglementaires qui encadrent l'activité des enseignants n'utilisent pas les mêmes termes ; les

programmes de 2008 utilisent le terme de « domaines d'enseignement » tandis que l'arrêté du 12 mai 2010⁹ utilise les termes de « disciplines » et de « champ disciplinaires ».

6.2. Polyvalence et enseignement de la géographie

Dans le domaine de la géographie, pour définir ce qu'est une discipline scolaire, Thémines reprend la définition qu'en donne François Audigier : « une discipline scolaire est une structure autonome qui encadre la production d'une culture scolaire, chacune des disciplines prenant en charge pour sa partie l'élaboration et la transmission de cette culture. La culture scolaire est "l'ensemble des connaissances, comportements, attitudes, valeurs transmises plus ou moins explicitement par l'école comme bagage, patrimoine commun de tous les jeunes et que les générations croient bon de transmettre aux suivantes" » (Audigier, 1993 d'après Thémines, 2006 : 40).

D'autre part, Thémines reprend la définition qu'en donne l'historien de l'éducation Antoine Prost : une discipline scolaire se définit « par la cohérence établie entre plusieurs traits, d'ordres différents :

- des contenus, d'abord. Nettement délimités, cohérents entre eux, ils constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives clairement identifiées [...] ;
- des exercices [qui ne sont] pas seulement une forme donnée au contenu, mais une définition du contenu lui-même [...];
- des méthodes d'évaluation [...] indissociables des exercices ;
- des finalités [...]. La métamorphose d'un savoir en discipline incorpore ces finalités : elles guident par exemple le choix des exercices, celui de tel ou tel sujet [...] ;
- des enseignants [...], il est clair que l'identité disciplinaire des enseignants est un facteur de cristallisation des disciplines » (Prost, 1998, p. 58-59 cité par Thémines, 2006 : 40).

9 . Arrêté du 12 mai 2010 paru au Journal Officiel n° 0164 du 18 juillet 2010, intitulé : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*

Les programmes de 2008 semblent traduire le fait qu'au fil des cycles, du cycle 1 au cycle 3, les domaines d'activités se constituent petit à petit en disciplines. En effet, il est question de « se repérer dans l'espace » dans les domaines d'activités intitulés « découvrir le monde » au cycle 1 et « découverte du monde » au cycle 2 et de « culture humaniste » et explicitement de « géographie » au cycle 3.

Quoi qu'il en soit des dissensions entre les auteurs évoquées plus haut, les termes matières et disciplines seront employés par la suite indifféremment et le terme programme sera utilisé et entendu comme « un programme d'études » ou « plan d'études » (Forquin, 2008 : 53) qui indique ce que les élèves doivent apprendre.

Le débat évoqué plus haut sur la pertinence d'utiliser ou non le terme discipline au primaire rejaillit logiquement pour identifier et qualifier l'activité d'enseignement des maîtres de l'école primaire.

Si l'arrêté du 12 mai 2010 paru au Journal Officiel n° 0164 du 18 juillet 2010, intitulé : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* indique explicitement que le maître doit « profiter de la polyvalence pour construire des apprentissages fondamentaux », toutefois, pour Teste (2004), en toute logique, il ne peut y avoir de maîtres polyvalents puisqu'il n'y a pas de disciplines à l'école primaire. Néanmoins, Baillat (2001, 2003), Bisault (2011) et Philippot (2008) qualifient de polyvalents les maîtres de l'école primaire par opposition aux professeurs du secondaire. Coquidé (2008) fait remarquer que s'il existe des professeurs bivalents qui enseignent deux disciplines dans le secondaire, on peut accepter le terme polyvalent pour les professeurs des écoles qui enseignent si ce n'est des disciplines du moins des matières à l'école primaire.

Baillat, Bisault et Philippot qualifient l'activité des maîtres de polyvalente pour deux raisons différentes qui néanmoins se complètent l'une l'autre. Baillat qualifie l'activité des maîtres de polyvalente par rapport aux programmes d'enseignements et aux différentes matières qui la constituent. Ainsi la polyvalence apparaît comme « un dispositif de travail caractérisé par l'obligation, pour un seul enseignant d'assumer l'ensemble des disciplines proposées à un groupe d'élèves » (Baillat, 2001 : 94) tandis que pour Bisault, la polyvalence des maîtres du primaire constitue une identité professionnelle bien spécifique puisque « La polyvalence semble caractériser cette professionnalité, voire la définir complètement : le PE¹⁰

10. Professeur des écoles.

est un enseignant polyvalent. La polyvalence ne serait plus alors une caractéristique mais un fondement de cette profession [...] » (Bisault, 2011 : 108). Qui plus est, pour Philippot la polyvalence des maîtres se définit par rapport à ce que font les professeurs du secondaire or la polyvalence est « ce qui permet le mieux de spécifier le poste de travail de l'enseignant du premier degré, par rapport à ceux du second degré » (Philippot, 2008 : 92).

Au final, il sera retenu pour cette recherche, que les maîtres de cycle 3 sont des enseignants polyvalents qui enseignent plusieurs matières qui sont en voie de se constituer en disciplines. Par voie de conséquences, les maîtres n'enseignent pas ce qu'ils veulent ou leur plaît. Ils enseignent des notions et savoirs contenus dans les programmes nationaux.

7. Le professeur des écoles enseigne un programme national

Les programmes que doivent suivre les maîtres sont des prescriptions, entendues comme « une injonction à faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002 : 10). Ce texte « anonyme » est exprimé « sous une forme impersonnelle » et est porteur d' « une pluralité d'intentions porteuses de marques évaluatives ». De « nature réglementaire, ces textes ne s'adressent pas exclusivement aux professeurs, mais ils visent plusieurs destinataires proches (les élèves, l'équipe pédagogique, les parents, d'autres professionnels) ou plus éloignés (les collectivités territoriales...) » (Amigues, 2009 : 17).

Les maîtres n'enseignent pas un programme figé, fixé une fois pour toute mais doivent appliquer les programmes qui ont cours au moment où ils enseignent. C'est dire que si les programmes se suivent, en revanche, leur contenu, les modalités de leur mise en oeuvre et leurs finalités diffèrent d'un programme à l'autre. Quoi qu'il en soit, les programmes « présentent le caractère d'être immédiatement applicables » (Amigues, 2009 : 17).

A sa lecture, ce n'est donc pas tant la lettre du programme que son esprit qui devrait intéresser celui qui est en charge de l'appliquer puisque tout programme, quel qu'il soit est une projection d'un Homme dans l'avenir. Il est ce que les décideurs du présent pensent indispensable de transmettre aux enfants actuels qui deviendront de futurs adultes en charge de leur vie, de la collectivité (Chobaux, 1967).

7.1. Un programme propose une vision de l'avenir

Les programmes de 2008 ont pour finalité affichée l'avenir ou plutôt l'idée que nous avons de l'avenir à partir de l'idée que nous nous en faisons aujourd'hui. Les programmes de manière générale proposent une vision de l'avenir qui change au fur et à mesure que le temps passe et traduisent en les reflétant les attentes sociales de leur époque. Pour Amigues, « les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à transformation sociale. La prescription est le fruit du travail de " groupes d'experts ", de " comités de programmes ", c'est la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire d'un pays » (Amigues, 2009 : 16).

Or, que savons-nous de notre présent et de notre avenir ? Comme l'écrivait Durkheim : « L'homme d'aujourd'hui est l'homme réclamé par les besoins du jour, par le goût du jour, et le besoin du jour est unilatéral et sera remplacé par un autre demain » (Durkheim, 1938 : 19).

Dans cette course à la modernité, ne perd-on pas son temps à vouloir sans cesse comprendre et apprendre ce qui n'est pas fixé durablement ? Qui mieux que deux enseignants pourrait nous éclairer sur cette question, l'une en prise avec le renouvellement incessant des technologies, l'autre chargé de comprendre les finalités de l'école ? Ici seront repris les propos de la première, Madame Le Lous, formatrice en informatique au CNAM¹¹ de Créteil, prise au jeu des questions de ses contemporains, ses étudiants, dans le besoin d'avoir des certitudes face à la rapidité des changements dans l'informatique. Madame Le Lous fut amenée à leur faire remarquer que s'intéresser, comprendre sinon apprendre des notions d'informatique aujourd'hui est une gageure, tant les techniques évoluent vite et qu' « entrer dans le monde de l'informatique aujourd'hui, c'est être voué à être un éternel étudiant » (Le Lous, 2009, module informatique NFA 061, CNAM de Créteil).

Un siècle plus tôt , Durkheim ne disait pas autrement : « [ce] n'est pas l'homme d'un instant, l'homme tel que nous le sentons à un moment donné du temps, sous l'influence de passions et de besoins momentanés, qu'il nous faut connaître, c'est l'homme dans sa totalité » (Durkheim, 1938 : 19).

11. CNAM : Centre National des Arts et Métiers.

Nous pensons toujours vivre dans un monde où tout va trop vite. Et pourtant de nombreux écrivains ont écrit les mêmes mots à différentes époques. C'est dire que les questions qui nous préoccupent ne sont pas nouvelles, même si elles sont remises au goût du jour à chaque changement de programme. A ce sujet, Paveau (1999) a fait une recension d'auteurs des années 1980/1990 qui se sont intéressés à l'avenir de l'école. Elle note qu'une *doxa* ; un discours sans fondements scientifiques circule sur l'école, oppose les conservateurs aux réformateurs. Cette *doxa* s'appuie le plus souvent sur le « cliché, les schémas du stéréotype, le discours de l'idée reçue ou le pré-texte mythique » (Paveau, 1999 : 11). On assiste alors à une joute écrite entre les tenants d'un âge d'or de l'école et les tenants de sa dégradation actuelle. C'est souvent d'ailleurs l'ouverture ou la fermeture de l'école à la société qui pose problème ; l'école en tant qu'institution et porteuse d'une identité serait visée.

Il est à noter que l'école n'est pas la seule institution à être visée par ces discours ; l'armée et l'église sont aussi régulièrement concernées (Paveau, 1999 : 25). Il est vrai qu'un changement dans l'organisation de l'école peut être légitimement porteur d'interrogations. Car qui dit programme, dit vision de l'avenir : programmer quelque chose c'est avoir déjà à l'esprit ce qui devra advenir. Tâche bien difficile pour ceux qui doivent alors le penser. Et c'est ici que les dissensions peuvent advenir. Certains diront que ce n'est pas tant la matière en elle-même qui est importante, mais la manière que l'on a de l'envisager. Certains, amoureux du savoir pour le savoir, pensent que l'école doit amener à voir ce qui n'existe pas à l'extérieur, elle doit être le lieu de la réflexion, de la raison car « [...] il se peut bien qu'il n'y ait de pensée qu'à l'école [...] » (Alain, 1932 : 38). D'autres diront qu'elle doit être utile au temps présent (Levasseur 1872, cité par Lefort, 1992 : 15 ; Frary, 1885, cité par Brunetière 1885 : 864) ou qu'elle est pensée de fait par les puissants comme devant être utile (Durkheim, 1938).

A la suite des auteurs qui viennent d'être cités, on peut dégager trois manières d'envisager les programmes. La première manière consiste à penser que les programmes sont construits pour transmettre des savoirs, même déconnectés de la réalité, qui de toute façon seront utiles car ils ont été étudiés selon une méthode qui pourra servir dans d'autres occasions. Ainsi les savoirs servent-ils à construire l'homme. La deuxième manière considère que les savoirs des programmes sont utiles pour s'insérer dans la société au sortir de l'école dans le sens où ils seront directement utilisables les cours terminés ; que ce soit dans sa vie personnelle ou professionnelle. Enfin, la dernière manière considère que les programmes traduisent des savoirs pensés pour la société. Là, ce ne n'est pas l'utilité pour la personne en tant que telle qui est visée puisque les savoirs sont pensés pour permettre à la société de bien

fonctionner.

Dans tous les cas, tout ne peut être transmis. Des tris sont faits, des raccourcis sont mis en place, des pistes sont évoquées pour ceux qui voudront bien par la suite les développer. Le temps, l'intérêt ne suffiraient pas à tout donner à chacun. Mais alors que transmettre ? Telle est la question. Et pas seulement dans le domaine de la géographie (Roumégous et Clerc, 2008. a et b.).

Au final, on peut avancer que les textes officiels qui présentent les programmes ont un point commun, ils contiennent, en filigrane ce qu'on pourrait appeler une « prise de position idéologique » (Chobaux, 1967 : 34). Ils développent, implicitement ou explicitement, des clefs de lecture qui devront orienter les maîtres dans leur classe.

7.2. Les programmes et l'évolution de leurs priorités

L'institution scolaire a écrit quatre programmes en quinze ans ; en 1995, 2002, 2006, 2008 (Chevalier, 2008 b). Pour les programmes de 1995, l'accent était mis de manière explicite sur le savoir lire, écrire, compter. Les autres disciplines avaient leur place mais n'étaient pas prioritaires. C'est ainsi que Roumégous fut amenée à qualifier le programme de géographie de *superlight* (Roumégous, 2002).

En 2002, le savoir lire, écrire, compter reste une priorité mais il doit être pensé et s'intégrer dans toutes les matières ; c'est-à-dire que toutes les matières avaient la charge d'amener les élèves à lire, écrire, compter. Qui plus est, les disciplines comme la géographie, l'histoire étaient alors orientées vers un questionnement du monde (Documents d'accompagnement, 2002 ; Roumégous et Clerc, 2003 a et b).

Etant donné que les savoirs ne devaient plus être morcelés mais devaient être intégrés, des manuels furent édités à cette fin et eurent pour ambition de présenter des leçons de français en histoire/géographie, en sciences et technologies (le manuel *Le Français à la découverte de l'histoire géographie* chez Hachette en était un exemple parmi d'autres). Tout était bon pour que les élèves pratiquent activement la langue française. Ces programmes faisaient suite aux recommandations du linguiste Bentolila pour qui la maîtrise de la langue est une des premières armes dont doivent être dotés les futurs citoyens pour s'intégrer dans la

société qui les accueille.

Toute autre est l'organisation des programmes de 2008. On ne parle plus maintenant de savoirs mais de compétences. Le programme de l'école primaire est maintenant explicitement en lien avec celui du collège puisqu'ils sont tout deux établis à partir du socle commun de connaissances et de compétences. Avec l'instauration de ce socle commun de connaissances et de compétences, c'est toute l'organisation scolaire qui est ici interrogée et réorganisée. Sorte de « *révolution copernicienne* » comme l'indique Perrenoud (1995 a) qui s'est longuement attaché à étudier l'organisation, les finalités des programmes orientés vers les compétences et dont la pensée sera abondamment utilisée pour mieux comprendre leurs tenants et leurs aboutissants. Mais pour bien comprendre cette révolution, il est nécessaire, de faire un petit retour en arrière.

Avant 2006, l'école était organisée de manière pyramidale. Les premiers échelons de la pyramide devaient permettre aux élèves aux potentialités avérées de pouvoir continuer à gravir les échelons suivants de l'organisation scolaire, représentés par les passages en classe supérieure (Perrenoud, 2006 ; Baudelot et Establet, 1991). Les savoirs étaient alors organisés pour un après. Dans ce système, point besoin de justifier les savoirs à enseigner : ils serviraient à ceux qui continueraient leurs études. Ils en connaîtraient les « tenants et les aboutissants » le moment venu. Bref, ce système s'intéressait plus à ceux qui continuaient leurs études au lycée et à l'université qu'aux autres. Ceux qui ne pouvaient pas aller plus en avant dans leurs études devaient se « débrouiller », essayer de traduire, connecter leurs connaissances à la réalité qui les entourait. L'école, le collège était une sorte de propédeutique à la poursuite des études (Finkelkraut, 1992).

Les programmes de 2006 ainsi que de 2008 n'ont pas la même philosophie. Ici, un socle commun de connaissances et de compétences est mis en place. Ce socle court de la première année de petite section de maternelle à la classe de troisième de collège. En fin de parcours, les élèves doivent être en mesure de maîtriser les connaissances et compétences inscrites au programme du socle commun de connaissances et de compétences. Cette idée d'obliger l'école à transmettre un minimum vital de connaissances n'est pas nouvelle puisque Baudelot et Establet parlaient déjà en 1991 de l'instauration d'un « *smic culturel à l'école* », idée formulée déjà en son temps par René Haby en 1975 (Baudelot et Establet, 1991).

Avec l'instauration d'un socle commun de connaissances, c'est toute la philosophie de l'ensemble de l'école qui est ici remise en cause et l'on ne peut porter de jugements rapides,

à l'emporte-pièce sur une telle question puisque chaque système apporte son lot d'avantages et d'inconvénients. De plus, le fait de changer de paradigme éducatif ne permet pas de faire des comparaisons puisque les modalités d'évaluation, de transmission des connaissances ne sont plus les mêmes. On peut cependant souligner qu'au-delà de toutes polémiques partisans le système éducatif antérieur était plus élitiste dans le sens où il obligeait le système à aller de l'avant pour préparer au mieux les élèves aux étapes suivantes (Perrenoud, 2006).

8. La logique interne des programmes de 2008

Il est à noter que la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui fait référence au socle commun de connaissances et de compétences ne fait pas de l'ombre aux programmes en vigueur. En effet, le socle commun fixe seulement les connaissances minimales et obligatoires que tout élève doit avoir à la fin des différents paliers fixés pour les évaluer (en fin de classe CE1, de CM2 et de 3^{ème} de collège). Au final, les compétences du socle commun sont de fait traduites dans les programmes de l'école primaire pour ce qui est des deux premières parties du socle de connaissances et de compétences.

8.1. Logique et contenu d'un programme national

Il faut rappeler ici de nouveau que la recherche concerne la géographie au cycle 3 de l'école primaire. Or, il n'est pas possible de comprendre tant l'esprit que la lettre des programmes de géographie sans faire auparavant référence aux programmes de cycle 3 en général et au socle commun de connaissances et de compétences auquel ils se réfèrent.

Ce dernier texte comprend à la fois un préambule qui est un terme juridique qui signifie : ce dont on fait précéder un texte de loi pour en exposer les motifs, les buts (définition du dictionnaire *Le Petit Robert*, 1989 : 1506) et les compétences attendues à la fin de l'année de troisième de collège de tout élève. La prise de connaissance de ce premier texte permettra d'en dégager la philosophie d'ensemble et par voie de conséquence de comprendre l'organisation interne des programmes de cycle 3 et la place de la géographie dans la hiérarchie des disciplines de ce cycle.

La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école propose de mettre en œuvre une organisation scolaire qui permettra de garantir à tous les élèves d'obtenir les *moyens nécessaires* pour acquérir un socle de connaissances et de compétences jugé indispensable dans notre société actuelle (J.O. 12 juillet 2006).

Ce socle commun, en plus de faire *partager* aux élèves *les valeurs de la République*, répond à cinq *finalités* : il est indispensable pour « accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

La loi stipule que l'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Il constitue seulement « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ».

Ce socle commun doit constituer une « référence commune », « le ciment de la Nation ». Le rôle *actif* de l'élève est souligné dans l'acquisition des connaissances et des compétences. En tout, sept compétences sont listées dont l'une fait référence à la vie en société des élèves et l'autre à leur attitude en tant qu'individu.

Première indication de ces programmes : les connaissances et les compétences transmises et acquises doivent pouvoir être transférées dans la vie « réelle ». Il n'y a pas ou plus diront peut-être certains de déconnexion entre l'école et la vie. L'école n'est pas ou plus là pour transmettre un savoir pour l'amour du savoir puisque ce savoir deviendrait utilitaire (Finkelkraut, 1992). L'école est là pour permettre aux futurs citoyens de s'insérer dans la société actuelle, sans problèmes particuliers d'acclimatation. On pourrait dire à la manière de Panofski (1967), voire de Bourdieu (1982) qu'elle doit permettre à l'élève de parler un langage commun, gage de la possibilité de se mouvoir sans trop de problèmes dans la société qu'il intégrera bientôt en tant qu'adulte : que ses mouvements se situent dans le domaine professionnel ou personnel.

La loi est en fait un mixte de deux philosophies : la première doit permettre à chacun d'obtenir à la fin de sa scolarité obligatoire les outils nécessaires à son insertion dans la société dans toutes ses composantes et de pouvoir s'y mouvoir sans problèmes particuliers, et cela quelles que soient les circonstances qui pourront se présenter à lui alors que la deuxième vise à donner aux meilleurs éléments tous les outils nécessaires pour continuer leurs études dans de bonnes conditions. On retrouve ici la philosophie de l'éducation de Condorcet

(1791).

Ce socle commun n'est pas une finalité en soi, mais seulement un minimum exigé, c'est-à-dire que ce minimum doit être accompagné des autres savoirs des différentes disciplines. L'organisation scolaire doit permettre aux élèves d'avoir en même temps, utopie ou réalité ? Il est trop tôt pour le dire, accès au socle commun (le socle) et à la statue (les connaissances qui permettront d'aller au-delà de la scolarité obligatoire).

Dans l'article « Le socle ou la statue », Perrenoud (2006) a tenté de rassurer ceux qui auraient peur de cette nouvelle organisation de l'école. A ceux qui auraient peur d'une école au rabais, Perrenoud argumente en disant que le socle commun va demander aux élèves de devenir des acteurs de leurs apprentissages et que la mobilisation de compétences est une tâche fort difficile, qui demandera beaucoup de travail, de rigueur et de ressources de leur part.

Certains pensent toutefois que ce texte tendrait à démontrer que le socle commun est en fait un programme qui dans sa finalité même ne pourra pas être atteint par tous les élèves. Or, si c'est le cas, on ne voit pas bien l'intérêt de défendre un socle commun. Le socle commun ne peut avoir un intérêt que s'il peut être justement atteint par tous : minimum des minimums pour s'insérer dans la société. Beaud (2002) s'était déjà inquiété de l'ambition d'amener 80 % des élèves au baccalauréat, non pas tant pour rejeter l'idée en elle-même qui pouvait s'avérer très utile pour les besoins de la société mais parce qu'il s'inquiétait plutôt des 20 % restant.

Au final, on peut avancer que les programmes de 2008 se singularisent par rapport aux précédents dans la mesure où ils introduisent le terme de compétence propre à l'organisation du travail en entreprise. L'école calquerait donc son organisation sur celle de l'entreprise et les savoirs et connaissances qu'elle proposerait seraient alors plus utilitaires qu'ils ne l'étaient auparavant.

8.2. Un programme construit autour de compétences

Les programmes de 2008 sont construits autour de sept compétences qui doivent être la résultante d'un apport de connaissances et d'une posture intellectuelle à un moment donné, pour mieux dire d'une attitude.

Il faut noter qu'auparavant les programmes utilisaient plus volontiers les notions de savoirs à transmettre. C'est un changement paradigmatique de l'enseignement qui est envisagé ici et qu'il va falloir étudier de manière plus précise. La difficulté ne tient pas aujourd'hui au fait que l'on ait changé l'organisation des programmes mais bien que les termes qu'ils emploient n'aient pas une définition aux contours bien établis et acceptés de manière univoque par tous comme cela a été déjà vu dans une partie précédente. Le terme compétence dans le domaine de l'enseignement est porteur de différentes définitions qui tiennent aux circonstances de son apparition dans les textes officiels et à ses premières utilisations sur lesquelles il va falloir s'arrêter un instant.

Dans le domaine de l'éducation et de l'école et non plus professionnel comme cela a déjà été évoqué plus haut, la notion de compétence tire ses origines des travaux de Bloom : *Taxonomie des objectifs*, traduit en français en 1971 et utilisé au début pour les cours de formation professionnelle permanente à la fin des années 1980 en France (Ropé, 2000). Rapidement, ce texte intéressera des enseignants et des chercheurs qui s'en inspireront pour établir leurs progressions annuelles qui seront alors assorties d'objectifs opérationnels et généraux. On parlera rapidement d'une pédagogie par objectifs. Les savoirs à transmettre sont alors identifiés, contextualisés et mis en oeuvre d'après un protocole établi d'avance.

Cette manière de faire reprend les catégories de pensée des chaînes de montages, qui ne peuvent fonctionner que si l'atelier précédent a mené à bien sa tâche. Morin dirait que cette pédagogie fonctionne sous forme de programme qu'il définit comme « une séquence d'actions prédéterminées qui doit fonctionner dans des circonstances qui en permettent l'accomplissement. Si les circonstances extérieures ne sont pas favorables, le programme s'arrête ou échoue » (Morin, 2000 : 119).

Ropé et Tanguy (1995) ont bien montré le glissement qui s'opèrera rapidement entre une pédagogie par objectifs et par compétence ; glissement qui viendra de

l'enseignement professionnel et du monde de l'entreprise. Pour le comprendre, il faut se replacer dans le contexte des années 1980. La méthode par objectifs avait tout son intérêt dans un monde relativement stable ; même s'il avait énormément évolué depuis les années 1960. Les dirigeants d'entreprise pouvaient compter sur la formation de leurs employés pour appliquer, mettre en oeuvre la politique de l'entreprise : production en grande série, innovation à la marge, postes de travail que l'on pouvait garder longtemps sans se remettre en question et sans avoir à changer radicalement de manière de faire. Cette façon de procéder va changer rapidement. L'économie a besoin d'une main-d'oeuvre capable de se remettre en question tout le temps, de s'adapter à tous types de postes en un temps le plus réduit possible. Le contexte de chômage de masse n'arrange pas les choses. Les entreprises ont un réservoir de main-d'œuvre à disposition. De plus, la réorganisation de l'outil productif en fonction de la demande et non plus de l'offre de produits et de services contraint *de facto* l'employé à s'adapter aux postes de travail. On parlera de moins en moins dans les entreprises de diplômes, de qualification et plus de compétences. Le diplôme, la qualification à un moment donné, ne sont plus suffisants ; l'employé doit être compétent tout le temps ou du moins il doit tout mettre en oeuvre pour l'être ou le devenir.

Les gouvernants de l'époque prennent au sérieux ces nouvelles orientations de l'économie et du monde de la production. En 1985, le Collège de France remet un rapport au Président de la République qui porte en germe les changements de 2006. En 1989, Lionel Jospin lance une vaste consultation de tous les acteurs et partenaires du système éducatif. Naîtra de cette consultation le Conseil national des programmes en 1992 qui émettra le souhait de réviser les programmes alors en vigueur en évitant l'empilement des connaissances et en prévoyant des bilans annuels ou de fins de cycles basés sur des compétences. Le terme compétence permet dans un rapport de force difficile entre les différents acteurs de s'en tenir à un terme polysémique qui convient à tous.

D'autre part, il faut aussi souligner le rôle de l'OCDE¹² dans le développement de l'évaluation des systèmes scolaires et de formation *via* celle des élèves à partir des enquêtes PISA¹³ (OCDE, 2006).

Le terme compétence entre donc par la petite porte du monde de l'école et fera son chemin durant plus de dix ans à travers notamment les livrets d'évaluation des élèves du primaire et du collège.

12 . OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

13 . PISA signifie en anglais : *Program for International Student Assessment* » et est traduit en français par : Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

A l'école, les compétences auraient des avantages que n'auraient pas les savoirs. Leur évaluation serait plus juste que celle des savoirs qui sont liés à un environnement culturel et des codes implicites qui favorisent de fait les milieux les mieux pourvus de capital culturel (Bourdieu, 1982 ; Bernstein, 1975). Avec les compétences, les individus seraient ici traités de la même manière. Ce serait un moyen d'assurer une plus grande égalité sociale. Mais, comme cela a déjà été vu plus haut avec la remarque de Perrenoud, cet état de fait n'est pas encore établi (Perrenoud, 1995 a).

D'autant plus, comme certains l'avancent, en se basant sur les pratiques observées dans les entreprises qui fonctionnent sous le principe de la validation des compétences, que les compétences ne sont jamais définitives (Ropé, 2000). Elles ne peuvent pas être contrôlées définitivement puisque chaque contexte appelant une nouvelle manière de faire, personne ne peut être à l'avance sûr de réussir ce qui lui est demandé. Les compétences seraient par nature instables, toujours sujettes à validation et vérification dans des contextes différents, à la différence d'une qualification, d'un diplôme.

Maintenant que l'historique et le contexte d'apparition du terme compétence dans les programmes que doivent appliquer les maîtres ont été rappelés, il reste à présent à interroger sa mise en œuvre dans les programmes à proprement dits.

Les programmes de 2008 spécifient à cet égard que les compétences ne peuvent s'entendre qu'en relation à des connaissances et des attitudes. Il faut s'arrêter un temps sur ces deux termes qui ne se comprennent pas l'un sans l'autre dans ce contexte précis.

Les connaissances se différencient des savoirs puisque « [les] savoirs sont un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constitués et reconnus ». [...] « [Ils] peuvent alors se comprendre comme des « stocks » d'énoncés et de procédures dont l'organisation, la systématisation et la formalisation sont cohérentes, légitimées, dans un groupe social donné à un moment historique donné » (Beillerot, 2005 : 898). Perrenoud dit la même chose mais autrement : « Les savoirs ont des porte-parole autorisés. Le savoir [...] est défini par la communauté des [...] savants, concentrée à l'université et organisée de sorte à dire le vrai et le faux, l'attesté et l'hypothétique [...] » (Perrenoud, 1995 b). Le savoir doit être validé par une instance scientifique et faire l'objet de procédures de justifications plus poussées et reconnues. On retrouvera les savoirs à l'université, dans les filières scolaires les plus académiques (Perrenoud, 1995 b).

Les connaissances en revanche n'ont pas cette valeur de reconnaissance par la communauté scientifique puisqu'elles sont considérées comme vraies, dans une société donnée. Elles n'ont pas besoin d'être validées par la science, du moment qu'elles sont acceptées comme vraies par la société : « [les] connaissances représentent ce qui est connu, ce que l'on sait pour l'avoir appris » (Le Petit Robert, 1989: 367). Elles ont une valeur positive dans le sens où elles sont acceptées pour vraies à un moment donné. Pour Le Ny (2005), la connaissance peut s'énoncer sous forme de proposition. A titre d'exemple, quand je vois un objet devant moi, en l'occurrence une chaise, le terme chaise, sa forme est entendue. L'objet correspond bien à ce qui est généralement accepté de tous. Il n'y a pas de preuves supplémentaires à faire valoir pour faire accepter cet état de fait. En cas de doute, je pourrai me référer à un catalogue de chaises pour voir si ma première proposition était la bonne. Je peux prouver pratiquement ce que j'avance. Il faut néanmoins bien distinguer la connaissance de la croyance car ce que j'avance doit être prouvé. Je ne peux dire tout et n'importe quoi. Toute proposition doit donc être justifiée soit théoriquement soit empiriquement et être reliée à un ensemble de connaissances déjà organisé. Dans ces conditions, on peut avancer que la connaissance se rapproche plus du sens commun.

Ceci étant dit : quel est l'intérêt des connaissances pour la mise en oeuvre des compétences ? Il faut rappeler que « [la] compétence est la caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches » (Huteau, 2005 : 198).

Il est à noter d'emblée qu'il ne peut y avoir de compétence sans connaissances, voire sans savoirs (Perrenoud, 2001) que Le Boterf qualifie « *de ressources* » (Le Boterf, 1994, cité par Perrenoud, 2001). Ainsi, les compétences sont-elles une « *plus-value* » apportée aux savoirs et aux connaissances (Perrenoud, 2001). En effet, la tradition de restitution de savoirs de l'école ne permet pas de donner un plus à ce qui a été appris puisqu'il s'agit le plus souvent de répéter ce qui a été dit ou déjà fait par d'autres (Perrenoud, 2002). Il faut bien garder à l'esprit que la notion de compétence n'est pas plus stabilisée dans le contexte scolaire qu'il ne l'est dans le monde salarial comme cela a été évoqué dans des parties précédentes.

Pour ce qui concerne l'école, les apprentissages, certains parlent de capacités quand d'autres utilisent les notions d'habiletés, de savoir-faire (Perrenoud, 2001). On peut cependant distinguer deux types de savoir-faire : de bas et de haut niveau (Perrenoud, 1995 b). Les savoir-faire de bas niveau, qu'on pourrait appeler des habiletés (*skills* en anglais) font référence à des savoir-faire procéduraux que les sujets utilisent dans des contextes déjà

connus alors que ceux de haut niveau leur demandent de mobiliser une importante somme de connaissances pour pouvoir résoudre un problème donné.

Dans la mise en œuvre des connaissances, certains utilisent le terme de transfert de connaissances alors que d'autres utilisent celui de ressources (Perrenoud, 1998).

A l'inverse des termes compétences et savoirs, le terme d'attitude n'alimente lui pas de polémique. On peut en retenir donc la définition qu'en donne le dictionnaire : « une attitude est une disposition à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose ; ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement » (Le Petit Robert, 1989 : 128).

Au final, on peut avancer que cette manière d'envisager les apprentissages à l'école en 2006 qui fait référence aux compétences n'est pas nouvelle puisque des penseurs, des pédagogues avaient déjà formalisé cette façon de concevoir les apprentissages sans en utiliser, il est vrai, les termes. Il n'est que de penser à Rousseau, Pestalozzi, Freinet et plus proches de nous à Develay et Astolfi pour l'apprentissage des sciences ou à Merenne-Schoumaker (1986), Masson (1994), Le Roux (1995) pour la géographie.

8.3. L'organisation interne des programmes de l'école primaire

Les programmes scolaires traduisent tant la philosophie que les attentes du socle commun et en sont la traduction. Concrètement, le programme de l'école primaire est scindé en trois parties qui correspondent aux trois cycles. Pour chacun des trois cycles sont proposés une progression et des volumes horaires pour chacun des niveaux des cycles.

Au cycle 3, dans cette organisation des savoirs, deux matières prennent une place importante : le français et les mathématiques en terme de volume horaire d'enseignement de la discipline (voir tableau ci-dessous). La géographie est associée quant à elle à l'histoire et à l'instruction civique et morale pour un volume global de 78 heures par an soit l'équivalent de trois-quarts d'heure par semaine si l'on se réfère au nombre de semaines de classe par année scolaire et si l'on divise le temps d'enseignement de ce domaine disciplinaire en trois de manière égale entre les disciplines qui le compose.

Tableau 3 : Durées annuelles et hebdomadaires des domaines disciplinaires du Cycle des approfondissements

Cycle des approfondissements (CE2 – CM1 - CM2)		
Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Education physique et sportive	108 heures	11 heures
Langue vivante	54 heures	
Sciences expérimentales et technologie	78 heures	
Culture humaniste		
- pratique artistique et histoire des arts	78 heures	
- histoire-géographie-instruction civique et morale	78 heures	

Sources : BOEN, hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programmes 2008.

Maintenant que l'on sait où se situe pour l'institution la géographie dans la hiérarchie des matières, il va s'agir de savoir ce qui est attendu d'elle. Le programme de 2008 stipule que « les élèves se préparent à suivre au collège, avec profit, les enseignements des différentes disciplines », ce qui signifie que l'école primaire les aura préparés à ces enseignements.

Conclusion du Chapitre 1

Pour conclure, on rappellera que les professeurs des écoles agissent dans un temps qui est propre à l'école ; le temps scolaire et dans un espace donné, la classe. Les professeurs des écoles sont des professionnels de l'enseignement qui ont reçu une formation universitaire et professionnelle initiale de haut niveau qui leur permet d'être compétents pour s'adapter aux spécificités des publics qui se présentent à eux. Leur mission est de transmettre aux élèves un programme national qui fait référence au socle commun de connaissances et de compétences dont deux des trois évaluations qu'il comprend se font en primaire en fin de CE1 et de CM2.

Le travail des maîtres est constitué de prescriptions (les programmes, le temps scolaire, le lieu dans lequel se font les apprentissages) mais aussi d'une liberté pédagogique qui permet aux maîtres de s'adapter aux situations toujours spécifiques qui se présentent à eux. Enfin, on peut avancer que les maîtres de cycle 3 enseignent des domaines d'activités qui se constituent au fil de ce cycle en disciplines dont la géographie fait partie.

Chapitre 2.

La géographie à l'école primaire

La géographie fait référence à différentes réalités et pratiques sociales. La géographie scolaire qui n'est pas une discipline nouvelle à l'école fait partie d'une de ces réalités et de ces pratiques sociales. Les finalités de cette discipline ; qui obéit à un programme qui doit permettre de pouvoir sanctionner la reconnaissance de compétences spécifiques pour les élèves, ont changé au cours des programmes qui se sont succédés.

1. La géographie dans ses multiples acceptions

Le mot géographie fait référence tant à différents champs de savoir qu'à diverses utilités sociales. De ce fait, il peut-être utilisé dans de nombreuses situations qui font référence à plusieurs attitudes, métiers, représentations.

1.1. La géographie comme science et comme pratiques sociales

Il existe tout un monde entre l'ingénieur de l'Institut de géographie nationale, le géographe universitaire, le rédacteur d'un *guide bleu* touristique et le simple *quidam* qui lit sa carte routière pour retrouver son chemin (Dresch, Pinchemel et George, 2014) et pourtant, tous font de la géographie ; chacun à sa manière et pour des raisons et des finalités différentes. Ils font de la géographie comme en ont fait les géographes des siècles passés avant eux. C'est que la géographie est polysémique. L'évocation de ce mot amène à penser à différentes actions, à différents acteurs, qui tous s'intéressent de façon professionnelle, amatrice ou simplement pratique à la Terre.

Dans les plaquettes de présentation des départements de géographie des universités, il est aisé de comprendre les finalités, les méthodes de la géographie que l'on pourra étudier. Mais que dire du titre d'ingénieur géographe de certains membres de l'Institut de géographie ; ils utilisent le mot géographique comme référence à leur travail de mesure de la Terre ; alors que le terme géodésie serait plus approprié et plus propre aujourd'hui à en traduire l'activité.

La géographie, en plus d'être une science, est aussi perçue comme un savoir pratique de la vie courante. On fait de la géographie quand on lit une carte, quand on lit une revue grand public de géographie qui nous présente des images de notre planète.

Chevalier (1997) s'est attaché à montrer dans un article paru dans la revue *Cybergeo* qu'il était important justement de bien cerner les différents visages de la géographie. Pour se faire, il a divisé la géographie en quatre parties : la géographie universitaire, la

géographie grand public, la géographie scolaire et la géographie pratique.

Les savoirs géographiques universitaires sont aujourd'hui construits dans les universités, dans les départements de géographie. La géographie fait partie en France, au même titre que la philosophie, la sociologie, l'histoire, la psychologie, de l'ensemble des Sciences Humaines et Sociales. Cette discipline universitaire correspond en France à la 23^e section pour la géographie, la 24^e section pour la géographie appliquée et l'aménagement. Aujourd'hui, on ne peut parler d'une géographie mais de « géographies » qui partagent à la fois des concepts, des outils et des méthodes mais aussi un double paradigme qui se traduit par la compréhension du rapport entre l'espace et la société et la société et l'environnement (Beucher, Reghezza, 2005). La géographie n'est pas une science passive, descriptive du réel mais une discipline de proposition, d'action. C'est dire qu'elle étudie l'espace dans toutes ses composantes et ses interactions pour être à même de mieux en comprendre les dynamiques et pour donner des clés pour l'action présente ou à venir (Wackermann, 2005).

La géographie grand public comprend quant à elle les livres touristiques (qualifiée de paragéographie par Chevalier qui s'était déjà intéressé à ces objets dans un article paru en 1989 dans la revue *L'Information géographique*), les jeux d'érudition encyclopédique, la connaissance pratique des cartes routières, la connaissance de nomenclatures de pays, de régions qui permettent de se repérer et de repérer des phénomènes à la surface du globe. Elle inclut aussi les magazines papiers dit de géographie tels que *Géo*, *Paysages de France*, *National Geographic*, etc., ainsi que des magazines de télévision tels *Ushuaïa*, *Thalassa*, *Le dessous des cartes*.

La géographie pratique correspond à la géographie dont ont besoin les aménageurs, les planificateurs pour mettre en chantier des programmes divers.

Enfin, la géographie scolaire comprend tous les cours que tout un chacun a suivis de l'école primaire au lycée pendant sa scolarité. Ils font référence aux exigences des programmes de l'Éducation nationale.

Ces savoirs transmis par l'école ont une racine commune : les disciplines universitaires alimentées elles-mêmes par la recherche universitaire. Et pourtant, ce beau scénario n'a pas toujours eu cours en France. En effet, la géographie universitaire n'a pas donné naissance à la géographie scolaire. C'est plutôt le contraire qui s'est produit.

1.2. La géographie scolaire : une discipline qui a un passé

La géographie n'est pas une discipline nouvelle dans l'enseignement primaire comme peuvent l'être les technologies de l'information et de la communication ou l'histoire de l'art par exemple (programmes 2008).

Apparue officiellement dans les écoles dans les années 1850, elle présentait alors une figure de modernité, sorte de « fer de lance » pour de nouveaux enjeux politiques et économiques. La France était alors à la tête d'un empire colonial qu'il fallait connaître pour en tirer le meilleur parti possible (Lefort, 1992). Son intérêt était tel que les défenseurs des langues mortes craignaient que ne disparaissent leur matière au profit de celle-ci, porteuse qu'elle était, au côté des langues vivantes, de tous les atouts de la modernité (Brunetière, 1885). Des tentatives furent mises en place, notamment par le ministre de l'éducation Victor Duruy pour généraliser son enseignement dans les années 1850. La géographie devait alors permettre de développer le commerce, l'industrie et l'agriculture française dans les années 1860-1870.

Cette nouvelle discipline faisait alors partie des pré-requis indispensables pour ceux qui envisageaient des études économiques (Durand et Roumégous, 1996). Mais cette période ne dura guère, arrêtée qu'elle fut par la défaite en 1870 des Français face aux Prussiens. A cette date, la géographie n'était enseignée tout compte fait que sporadiquement dans certains collèges et parfois dans des écoles primaires, mais rarement de façon continue (Lefort, 1992) et avait pour objectif principal de contextualiser l'enseignement de l'histoire (Clerc, 2002).

Du début du XIX^e siècle aux années 1870, la géographie à l'école ne touchait alors qu'une infime partie des élèves. En revanche, elle faisait partie de la culture élémentaire des princes et des grands du monde et des officiers de l'armée d'alors : la géographie des officiers comme la définira Lacoste (1986) ; cours plutôt de stratégie faits de localisations, de descriptions des ressources. Il fallut attendre la défaite de 1870 contre les Allemands pour que les hommes politiques s'inquiétassent du manque de connaissances en géographie des Français qui aurait été à l'origine de la défaite. Mais la géographie n'était pas seule en cause puisque la connaissance des langues vivantes et notamment de l'Allemand faisait partie des

problèmes à résoudre rapidement (Lefort, 1992). C'est que les Allemands avaient eu droit à un enseignement de géographie dès l'école primaire destiné notamment à leur faire connaître et accepter les nouvelles frontières et limites de leur territoire. Cette géographie avait des finalités civiques, idéologiques et patriotiques (Lacoste, 1986).

A partir des années 1875, l'histoire-géographie-instruction civique devient obligatoire en France sous l'impulsion du ministre Jules Ferry (Durand et Roumégous, 1996). Il s'agissait alors de transmettre une représentation partagée du territoire, de faire aimer le territoire français en le décrivant avec des formules qui vantaient ses formes harmonieuses et sa singularité pour mieux le défendre en cas de nouvelle attaque, mais aussi de créer une histoire commune pour un avenir commun (Audigier, 1999), sorte de « *catéchisme laïque* » à la gloire du pays (Lévy, 1986).

Entre les deux guerres mondiales (1914-1918/1939-1945), la géographie perd de son attrait patriotique et devient une matière où les typologies prennent toute la place de la discipline. Elle devient sans âme, sans acteurs diront certains (Lévy, 1986 ; Lacoste, 1986). Ce n'est qu'à partir des années 1970 que renaît la géographie en tant que discipline de compréhension du monde avec les matières d'éveil. Cette période tournera court à partir de 1984 quand prise dans la tourmente des finalités de sa conjointe l'histoire, Président de la République et ministre de l'Education nationale (François Mitterrand et Jean-Pierre Chevènement) découvrent que les Français ne connaissent plus leur histoire de France et n'ont de fait plus de repères communs à partager. La géographie au même titre que l'histoire devra servir de nouveau à la construction d'une identité nationale face à la montée des extrémismes qui menacent et proposer des repères communs à partager. Il s'agira de permettre à toutes les personnes nées sur le sol français de se reconnaître en tant que citoyens français, d'adhérer à une histoire et à une vision communes de l'avenir. La géographie redevient alors une discipline patrimoniale où la localisation/mémorisation des lieux devient un de ses objectifs principaux (Roumégous, 2002).

2. Les finalités et les savoirs de la géographie à l'école

Les maîtres ne sont pas chargés d'enseigner des savoirs, des connaissances, des méthodes propres à la géographie pour rien, juste pour l'amour de la connaissance.

Ils enseignent des savoirs, des connaissances, des méthodes qui sont inscrits dans des programmes qui répondent à une ou des finalités. En effet, derrière chaque programme se trouve un but, une finalité que l'on définira comme le « [...] " pourquoi ", le sens, par opposition à son " comment ", aux mécanismes ou fonctionnements qu'elle met en jeu » (Ruyer, 2013).

2.1. Finalités avant 1970

Jusque dans les années 1970, la géographie à l'école avait pour mission principale de décrire le territoire national et d'en exprimer les différentes caractéristiques. Lefort qualifie à juste titre le contenu enseigné de « positiviste et idéologiquement nationalo-centré » (Lefort, 2002 : 26). La géographie, au même titre que l'histoire et l'instruction civique, devait offrir au plus grand nombre une vision partagée du territoire, une culture commune, partagée par tout un chacun.

Mais loin d'être une discipline de réflexion, elle s'est enfermée dans une démarche d'accumulations de données, de paysages types, de typologies. L'approche était alors plus encyclopédique, descriptive et empirique que réflexive. L'humain dans cette affaire était absent (Lévy, 1986). La géographie apparaissait alors comme une « *discipline normale* » au sens où Kuhn parlait de science normale, c'est-à-dire une discipline qui n'était pas remise en cause, qui continuait à être enseignée sans que plus de questions ne soient posées à son sujet (Grataloup, 2002). C'est que la géographie bénéficiait durant cette période d'une rente de situation (Lévy, 1986).

Comme le rappelle Lefort lors d'un colloque de 2002 intitulé « *Apprendre*

l'histoire et la géographie à l'école : « une discipline n'est jamais une discipline isolée, puisqu'elle s'inscrit dans un contexte politique, social et scientifique » (Lefort, 2002 : 25). Que ce soit la géographie de 1870 ou celle actuelle, la géographie répond à une demande sociétale, qu'elle soit impulsée par un Etat, une demande sociale ou des groupes de pressions. Pour ce qui concerne la géographie, c'est le pouvoir politique qui mit en place la discipline sans se préoccuper dans un premier temps des soubassements scientifiques des propos avancés. Ce sera l'affaire des scientifiques de l'époque et notamment de Vidal de la Blache de les légitimer *a posteriori* (Rhein, 1982). Seront ainsi créées des chaires de géographie à l'université pour qu'une géographie scientifique se constitue et se diffuse par l'entremise de professeurs formés tant à sa démarche qu'à ses finalités.

Vidal de la Blache, père de l'école de géographie française (Berdoulay, 1995) légitimera ainsi le territoire national et lui donnera une identité en écrivant le premier chapitre de l' *Histoire de France des origines jusqu'à la Révolution* de l'historien Lavisser en 1903 (Durand, 1996 ; Roumégous, 2002). La géographie d'alors permettait d'après Grataloup de transmettre un discours simple et accepté de la majorité des Français : « La France était alors identifiée à une personne, la géographie étant chargée de lui donner un corps (le milieu physique), un visage (le milieu naturel) et un portrait robot (l'hexagone) » (Grataloup, 2002 : 245).

2.2. Finalités actuelles

Les finalités de la géographie en tant que discipline scolaire ont évolué au fil du temps, même si un noyau dur est resté si ce n'est dans l'esprit et la lettre des programmes du moins dans la pratique. C'est grâce à plusieurs facteurs concomitants que la situation a évolué à partir des années 1970. Le premier d'entre-eux fut l'ouverture à tous les élèves du collège (Réforme Haby de 1977 donnant lieu à la création d'un collège unique). L'école primaire perd alors son statut de voie finale pour une grande partie des élèves puisqu'elle doit désormais préparer tous les élèves à aller au collège et à ses exigences. Le deuxième tient au fait que la géographie scientifique s'interroge sur ses finalités. Certains parlent de nouvelle géographie (on pourrait plutôt parler d'une continuité), d'un retour à des pans de la culture géographique qui avaient été laissés de côté pendant quelques années voire décennies quand on relit des articles de Vidal de la Blache dans les *Annales de géographie* (Bavoux, 2009).

La conception de l'apprentissage des élèves, de l'enseignement est aussi interrogée. On parle de méthode d'apprentissage constructiviste, de science cognitive, d'apprentissage centré sur les besoins et les possibilités des élèves à certains stades de leur développement personnel (Vygotski, Brunner). La géographie scolaire sera alors vivifiée par des travaux d'épistémologues, de didacticiens de la discipline (Grataloup, 1992 ; Merenne-Schoumaker, 1994 ; Le Roux, 1995) qui feront des propositions pour qu'elle redevienne une matière de premier ordre dans la hiérarchie des disciplines enseignées à l'école (Roumégous, 2002). C'est que le temps de l'enseignement est passé. La période des apprentissages en lien avec la recherche menée dans le champ des sciences cognitives avance. Les prémonitions de certains penseurs, pédagogues se vérifient. Apprendre à localiser, à mémoriser des lieux et des définitions apporte des connaissances mais pas des savoirs utiles. Il s'agit maintenant de construire une pensée qui sera en accord avec une finalité dans un contexte donné. La géographie dans le monde des didacticiens retrouve tout son intérêt. C'est à partir de questions sur des problèmes réels que la géographie doit oeuvrer. Il faudra néanmoins attendre les programmes de 2002 pour que cette tendance se concrétise de nouveau, après les tentatives faites dans les années 1970 autour des activités d'éveil. Les programmes de 2008, construits autour de compétence sont dans leur essence de cette veine même s'il y a encore loin de la coupe aux lèvres (Roumégous, 2002).

Aujourd'hui, face à un monde en constante mutation, les savoirs doivent être mobilisés le plus efficacement et le plus rapidement possible. La géographie n'échappe pas à toutes ces interrogations, ces remises en cause qui ne sont pas nées du hasard mais d'un changement d'organisation de la société dans son ensemble. Chaque personne, en tant que citoyen, a un rôle à jouer dans la société. Les disciplines ne sont plus seulement des disciplines de sélection, elles doivent être efficaces, servir à quelque chose. A cet égard, le mouvement des didacticiens de la géographie des années 1980 fait front pour que soit proposée une géographie qui ait une utilité sociale pour les élèves (Roumégous, 2002). Or, cette utilité sociale ne se construit pas à partir de rien mais à bien à partir de l'emprunt de notions, de concepts, d'outils de la science homonyme.

2.3. La nature des savoirs géographiques de l'école primaire

Les savoirs dispensés à l'école découlent des finalités qui lui sont assignées. Il existe des liens entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires même si, comme l'écrit Verret en 1975, en conclusion de sa thèse « *Le temps des études* », ce ne sont pas des savoirs qui sont enseignés aux élèves, mais des substituts didactiques. C'est-à-dire que les savoirs produits à l'université ne sont pas transmis dans les classes de collège et de lycée mais adaptés. Chevallard (1994), en 1985, dans le cadre de la discipline des mathématiques s'attachera à démontrer à partir des observations de Verret (1975) la distance qui existe effectivement entre les savoirs savants et les savoirs qui seront qualifiés alors de scolaires. On parlera alors de transposition didactique pour expliquer cette distance entre savoir savant et savoir enseigné, le premier garantissant toute sa légitimité néanmoins au deuxième.

Audigier (1993) a pris des distances avec le modèle de la transposition didactique en s'appuyant notamment sur les travaux de Chervel (1977) et a montré dans sa thèse que la géographie enseignée à l'école transmet des « connaissances et représentations du monde et de son passé qui obéissent à quatre principes :

- « le réalisme, [elle dit] la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croire que cette réalité était directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes [...] des géographes ;

- les résultats ; [elle transmet] ce qui est acquis, ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai. [Elle éloigne] à la marge ce qui met en doute ou interroge les savoirs ;

- le refus du politique ; cherchant constamment à se caler sur les savoirs scientifiques homonymes, [elle ignore] les enjeux éthiques et politiques dont [elle est tributaire et fait] comme si les sciences échappaient à ces enjeux ;

- le référent consensuel ; [elle construit] un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoires » (Audigier, 1993 : 45).

3. La géographie scolaire au cycle 3

3.1. Une discipline qui s'inscrit dans la culture humaniste

La géographie scolaire du cycle 3 est inscrite dans le bloc « culture humaniste » qui comprend outre la géographie, l'histoire, l'histoire des arts, l'éducation civique et les activités artistiques.

On a construit deux synthèses en forme de tableaux du programme scolaire de 2008 de géographie au cycle 3. Alors que le premier tableau a pour objet d'indiquer les finalités de l'ensemble de la culture humaniste dans laquelle est englobée la géographie, le second concerne spécifiquement celles de la géographie en tant que discipline.

Tableau 4 : Les finalités de la culture humaniste des programmes de 2008.

Les finalités de la culture humaniste des programmes de 2008		
Ouvre l'esprit	- à la diversité et à l'évolution des civilisations	- des civilisations ; - des sociétés ; - des territoires.
Permet d'acquérir	- des repères	- spatiaux ; - temporels ; - civiques.
Contribue à la formation	- de la personne ; - du citoyen.	

Sources : Philippe Charpentier d'après les programmes de 2008

La lecture du premier tableau nous enseigne que les finalités de la culture humaniste sont d'amener les élèves à être pleinement conscients de ce qui les entoure. Elle doit permettre d'ouvrir l'esprit des élèves aux réalités qui les entoure et d'avoir des repères qui serviront tant à la formation de leur personne que du futur citoyen qu'ils deviendront. En conclusion, dans ce contexte, on peut avancer que l'enseignement de la géographie à l'école primaire a pour objectif d'amener les élèves à devenir de futurs citoyens qui agiront dans la société en connaissance de cause.

Tableau 5 : Les finalités de l'histoire et de la géographie dans la présentation de l'ensemble "Culture humaniste" des programmes de 2008.

Les finalités de l'histoire et la géographie dans la présentation de l'ensemble culture humaniste au cycle 3			
L'histoire et la géographie	- donnent	- des repères communs	- spatiaux - temporels
	- permettent de commencer à comprendre	- l'unité ; - la complexité.	- du monde
	- développent chez l'enfant	- curiosité ; - sens de l'observation ; - esprit critique.	
Sources : Philippe Charpentier d'après les programmes de 2008.			

Le second tableau qui a trait spécifiquement aux finalités de la géographie dans l'ensemble plus large de la culture humaniste indique que la géographie doit amener les élèves à avoir des repères communs et à comprendre que le monde est complexe et que c'est à travers un regard curieux, organisé et critique que la compréhension du monde doit être envisagée.

3.2. Organisation et contenu du programme de géographie au cycle 3

Outre le programme de 2008 proprement dit, le ministère de l'Education nationale a proposé des progressions plus détaillées de ces programmes en janvier 2012. Mais étant donné que les enquêtes réalisées pour répondre aux questions de la recherche sont antérieures à 2012, il n'en sera pas tenu compte.

Le programme de géographie de cycle 3 de 2008 est organisé autour de trois finalités principales (tableau ci-dessous). La première doit permettre aux élèves de « décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires », la deuxième doit leur permettre de « connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial » tandis que la troisième a pour objectif de proposer aux élèves « une éducation au développement durable » à partir de réalités géographiques.

Tableau 6 : Les finalités du programme de géographie de 2008 au cycle 3.

Les finalités du programme de géographie de 2008 du cycle 3	
Finalités du programme	<ul style="list-style-type: none">• Décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires ;• Connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial ;• Éducation au développement durable.
Echelle de l'étude	<ul style="list-style-type: none">• Échelle locale et nationale
Moyens	<ul style="list-style-type: none">• Globe ;• Cartes ;• Paysages.
<small>Sources : Philippe Charpentier d'après les programmes de 2008.</small>	

Le programme comprend quatre grands thèmes qui doivent être étudiés au cours du cycle 3 : les réalités géographiques locales, le territoire français dans l'Union européenne, produire en France et la France dans le monde.

Chaque grand thème est subdivisé en sous-thèmes qui sont eux-mêmes subdivisés en types d'activités complémentaires à proposer aux élèves en classe. Le programme indique en plus les moyens à utiliser pour étudier certains sous-thèmes, en l'occurrence l'usage de cartes, du globe terrestre, d'images paysagères ou de planisphères.

Le tableau ci-dessous récapitule les différents thèmes, sous-thèmes et activités complémentaires à proposer aux élèves ainsi que les moyens à utiliser pour mettre en œuvre le programme.

A titre d'exemple, et pour bien comprendre la logique du programme, le grand thème de l'étude des réalités géographiques locales comprend trois sous-thèmes : l'étude de paysages de village, de ville ou de quartier, l'étude d'une première approche de développement durable et le découpage administratif de la France. Ainsi, outre l'étude de paysages de village, de ville ou de quartier, les élèves devront étudier aussi la circulation des hommes et des biens, les principales activités économiques dans le thème des réalités géographiques locales.

Les maîtres ont tout le loisir d'organiser lors des conseils de cycle les différentes entrées du programme sur les trois niveaux que comprend le cycle 3 puisque les programmes proposent une répartition sur les trois années du cycle mais ne l'imposent pas, c'est dire d'emblée que toutes les combinaisons sont possibles.

Le programme est organisé plutôt autour d'activités de description, de typologie et

de localisation et utilise quelques notions, concepts et outils de la géographie savante.

Les activités de description concernent l'étude des paysages, qu'ils soient de villages, de villes, de quartiers, de paysages régionaux ou de zones d'activités économiques. Les activités de typologie concernent le sous-thème du découpage administratif de la France, les différents caractères du relief, de l'hydrographie de la France et des climats en France et en Europe, les grands traits du relief de la planète. Les activités de localisation concernent les pays frontaliers de la France, les principales villes en France, les territoires français dans le monde, l'étude des réseaux autoroutiers et TGV, les océans et continents, les principales zones climatiques, les zones denses et vides de population, les espaces riches et pauvres de la planète.

Le programme utilise les notions et concepts de la géographie savante que sont le paysage, le territoire ainsi que certaines de ces thématiques : le développement durable, l'étude du milieu, la répartition et les déplacements de populations.

Le programme est construit autour d'une vision multi-scalaire ; niveau local, régional, national, continental, mondial et terrestre. Le travail à réaliser en classe de géographie sur les grands thèmes proposés doit se faire à partir du globe terrestre, de cartes, de planisphères et d'images paysagères.

Pour de nombreux auteurs (didacticiens et épistémologues de la géographie), ce programme correspond au final à une mise en ordre du monde, dans le sens où il reflète une lecture des territoires orientée autour de l'espace proche des élèves (espace proche) et de la France. A cet égard, Chevalier souligne dans le numéro 3 de la revue *L'Information géographique* de 2008 que : « [...] la géographie de la France au cycle trois est l'héritière directe du programme pour le cours moyen de Jules Ferry, conçu dans l'optique des questions du certificat de fin d'étude primaire » (Chevalier, 2008 b). Clerc, quant à lui, regrette que l'expérience des programmes de l'éveil initiée dans les années 1970 n'ait pas plus porté ses fruits dans ces programmes. Il écrit que « le projet de cet enseignement est de donner à l'élève des outils de réflexions intellectuelles mais aussi des moyens d'action. Connaître le monde, le comprendre, c'est important, mais ce ne sont que des moyens. La finalité c'est d'apprendre à se comporter dans le monde » (Clerc, 2008 a).

Si on comprend le programme comme une simple description des territoires, les propos de Roumégous pourraient être alors encore à l'ordre du jour ; elle qui pourtant avait

salué les efforts faits par les auteurs des documents d'accompagnement de 2002 après avoir sévèrement critiqué les programmes en tant que tels : « [...] pour la géographie scolaire : on décrit, on localise le réel visible, ou celui que nous restituent les documents. Il suffit de le voir, de le nommer, pour que le savoir géographique, pensé comme "un rendu" de ce réel, soit maîtrisé. Les typologies, en général, plus descriptives que conceptualisées, sont aisément mémorisables pour peu que la curiosité soit éveillée » (Roumégous, 2002 : 18).

Tableau 7 : Le programme de géographie de cycle 3 de 2008.

Programme de géographie de cycle 3 de 2008			
Les grands thèmes		Les moyens	
Les réalités géographiques locales.	Paysages de village, de ville ou de quartier	- circulation des hommes et des biens ; - principales activités économiques.	
	Étude d'une première approche du développement durable	- L'eau dans la commune (besoins et traitements) ; - Les déchets (réduction et recyclages).	
	Le découpage administratif de la France	- Le département et la région	Etude de cartes
Le territoire français dans l'Union européenne	Le territoire français dans l'union européenne	- Les grands types de paysages - La diversité des régions françaises - Les frontières de la France et les pays de l'Union européenne	
	Principaux caractères de la France et de l'Europe	- Relief ; - Hydrographie ; - Climat en France et en Europe	Etude de cartes.
	Les pays de l'Union européenne		Etude de cartes
	Les Français dans le contexte européen	- La répartition de la population sur le territoire national et en Europe - Les principales villes en France et en Europe	
	Se déplacer en France et en Europe	- un aéroport - le réseau autoroutier et le réseau TGV - le réseau ferré à grande vitesse en Europe :	Etude de cartes
Produire en France		Quatre types d'espaces d'activités : - une zone industrialo-portuaire - un centre tertiaire - un espace agricole - une zone de tourisme Dans le cadre du développement durable ces quatre études mettront en valeur les notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention	
La France dans le monde		- Les territoires français dans le monde - La langue française dans le monde - Etude du globe et de planisphères : les océans et les continents, les grands traits du relief de la planète, les principales zones climatiques, les zones denses et vides de population, les espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète	Etude du globe et de planisphères
Sources : Programmes 2008.			

3.3. Les compétences attendues en géographie à la fin du CM2

Il faut rappeler que les programmes de géographie traduisent les attentes du socle commun de connaissances et de compétences. Parmi les différentes compétences attendues des élèves et vérifiées par les maîtres en géographie au deuxième palier du socle de connaissances et de compétences qui se situe à la fin du troisième niveau de classe du cycle 3 (classe de CM2), se trouvent les items suivants :

- identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ;
- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie [...].

Les compétences exigées en géographie en fin de cycle 3 se résument à une connaissance sommaire de quelques grands ensembles physiques et culturels et à la lecture et à l'utilisation de quelques représentations ; soit une géographie peu exigeante intellectuellement puisqu'elle fait plus référence à la mémoire et à la connaissance instrumentale des outils.

4. Des outils des géographes aux outils du programme de géographie

Quoi qu'il en soit des exigences du socle commun, les géographes utilisent des outils, des concepts qui sont propres à la discipline de la géographie et que l'on retrouve dans les programmes de 2008 du cycle 3 de l'école primaire.

Le programme de 2008 fait explicitement référence aux cartes et aux paysages qui sont présentés dans les programmes comme des « moyens » pour répondre aux finalités de ceux-ci.

Dans cette partie, les caractéristiques des cartes et des paysages dans la science géographique qui font partie des outils et concepts que les géographes utilisent pour étudier le rapport qui existe entre l'espace et la société et la société et l'environnement (Beucher, Reghezza, 2005) et l'usage qui en est fait dans les programmes de cycle 3 seront étudiés. La question de la transposition de la science géographique aux savoirs scolaires abordée précédemment servira de fil conducteur aux analyses.

4.1. La carte des géographes

Les géographes étudient des cartes qui sont des représentations géométriques planes, simplifiées et conventionnelles, de tout ou partie de la surface terrestre, dans un rapport de similitude convenable qu'on appelle l'échelle (Joly, cité par Wackermann, 2005 : 55). La carte est un dessin, une représentation, elle peut être plane, c'est-à-dire qu'elle matérialise le passage de la sphère terrestre à un plan par un système de projections qui ne lui permet pas d'être fidèle à la forme de la surface terrestre. « On sait que cette transformation exige des changements dans la structure géométrique de l'espace considéré : on ne peut conserver à la fois les longueurs, les surfaces et les angles. D'où le choix entre, respectivement, des projections équidistantes, équivalentes ou conformes » (Lévy et Lussault, 2003 : 130).

La carte est réduite puisqu'elle ne représente pas l'espace en grandeur réelle : c'est une représentation de l'espace terrestre dans un rapport de réduction que l'on nomme l'échelle. La carte a un caractère conventionnel car elle obéit à des règles d'écriture, à un langage qui permettent de transmettre une information géographique.

La carte n'utilise pas un langage verbal, séquentiel mais plutôt un langage à dominante analogique puisque le langage cartographique utilise surtout des figurés, des symboles, soit un « moyen terme entre le symbolique pur (comme la peinture abstraite ou les énoncés mathématiques) et le " figuratif " (photographie, cinéma) » (Lévy et Lussault, 2003 : 128).

Ce langage qui n'est ni séquentiel ni ordonné, puisqu'il n'y a ni début ni fin dans la lecture d'une carte, comme peut être le langage oral ou écrit, permet au récepteur d'en organiser lui-même la lecture. Toutefois, une carte n'est pas construite au hasard puisqu'elle répond à une problématique qui conditionne la collecte de données qui seront ensuite figurées (Baud, Bourgeat et Bras, 2008). Cette problématique sera traduite par un type de carte particulier et une organisation particulière de sa représentation.

Les cartes, dans tous les cas, obéissent à un minimum de règles : elles ont un titre, une échelle, une nomenclature des lieux et des faits qui permettent de se repérer, une légende, une orientation, des figurés qui traduisent graphiquement un phénomène géographique par des points, des flèches, des trames de surface, etc.) (Fageol et Roux, 2007 : 348-349).

Pour Poidevin (1999), plusieurs finalités peuvent être assignées à la carte. Elle peut avoir pour fonction de donner une image de la Terre : historiquement, c'est la première finalité de la carte. Elle permet de représenter tout ce qui se trouve à sa surface. La carte permet aussi de voir, situer, comprendre : une fois la représentation des objets terrestres représentés, la carte permet de les situer les uns par rapport aux autres. Elle permet également de se déplacer : trouver son chemin, explorer, voyager. La carte est indispensable à qui veut voyager, retrouver son chemin. De plus, la carte permet de visualiser des phénomènes non visibles que ce soient des objets, des phénomènes qui sont difficilement visibles à l'oeil nu comme la répartition des hommes, la nature des sols, les climats, les réseaux de communication, etc. Thématique, la carte permet d'analyser, observer, corréler, comparer, expliquer des phénomènes. Elle peut aussi aider à gérer des territoires quand elle a pour finalité d'aménager, planifier, construire. Comme outil de simulation, la carte permet la projection dans le futur. En outre, la carte permet d'effectuer des mesures, de représenter des

phénomènes abstraits ou invisibles dans le paysage et d'envisager le mouvement avec les cartes dynamiques. Enfin, la carte permet aussi de faire émerger le rêve (Poidevin, 1999).

Le tableau ci-dessous reprend l'essai de typologie des différentes cartes possibles de Poidevin (1999). Cet inventaire permet de différencier les cartes selon qu'elles sont : d'inventaire, d'analyse, de synthèse, systémique. A chaque catégorie correspondent des actions pratiques.

Tableau 8 : Les cartes : une typologie d'après Poidevin.

Les cartes : typologie d'après Poidevin		
<i>Situer</i> <i>Comprendre</i> <i>Analyser</i> <i>Interpréter</i>	<i>Se déplacer ;</i> <i>Explorer ;</i> <i>Repérer ;</i> <i>Placer ;</i> <i>Localiser ;</i> - <i>Intervenir ;</i> - <i>Allouer ;</i> - <i>Gérer.</i>	Cartes d'inventaire : - <i>Carte ou plan topographique ;</i> - <i>Plan cadastral ;</i> - <i>Carte routière ;</i> - <i>Carte touristique ;</i> - <i>Carte atlas ;</i> - <i>Carte géologique ;</i> - <i>Carte hypsométrique ;</i> - <i>Carte phytogéographique ;</i> - <i>Carte biogéographique.</i>
	- <i>Connaître ;</i> - <i>Evaluer ;</i> - <i>Analyser.</i>	Cartes d'analyse : - <i>Carte en points ;</i> - <i>Carte en symboles proportionnels ;</i> - <i>Carte en diagrammes ;</i> - <i>Carte en symboles qualitatifs ;</i> - <i>Carte de réseaux ;</i> - <i>Carte de flux ;</i> - <i>Carte en courbes ;</i> - <i>Carte en aires ;</i> - <i>Carte en plages ;</i> - <i>Image satellite ;</i> - <i>Carte en carroyage ;</i> - <i>Carte lissée ;</i> - <i>Anamorphe ;</i> - <i>Carte en trois dimensions.</i>
	- <i>Synthétiser ;</i> - <i>Comparer ;</i> - <i>Corréler ;</i> - <i>Structurer.</i>	Cartes de synthèse : <i>Superposition de thèmes</i> <i>(superposition de cartes d'analyse)</i> - <i>Croquis de synthèse régionale ;</i> - <i>Carte d'aménagement.</i> Traitement des données - <i>Analyse factorielle des correspondances ;</i> - <i>Analyse factorielle en composantes principales ;</i> - <i>Diagramme triangulaire ;</i> - <i>Traitement matriciel visuel.</i>
	- <i>Visualiser des structures ;</i> - <i>Visualiser des systèmes ;</i> - <i>Visualiser des mouvements.</i>	Cartes systémiques : - <i>Cartes d'espace perçu ou vécu (cartes mentales) ;</i> - <i>Carte-modèle (ou carte chorématique).</i>
Sources : Tableau reproduit d'après Poidevin, D. (1999). <i>La carte. Moyen d'action</i> , Paris, Ellipses : 1		

4.2. Les cartes du programme de géographie de cycle 3

Trois types de représentations de la Terre sont omniprésents dans les programmes de géographie de 2008 : la carte, le planisphère et le globe terrestre. En effet, comme le rappelle Grataloup, « [qu'il] y ait des cartes à l'école, voilà qui ne surprendra personne » (Grataloup, 2000 : 291).

Le tableau récapitulatif ci-dessous répertorie les différents types de cartes qui sont explicitement préconisés dans le programme de 2008 selon les différents niveaux de classe du cycle 3. D'après la typologie établie par Poitevin, deux types de cartes sont proposées dans les programmes : les cartes d'inventaires et les cartes d'analyses.

L'étude du relief, de l'hydrographie, du climat, des grandes villes, des différents réseaux de communication, de l'organisation administrative de la France et de répartition des océans et des continents sont des cartes d'inventaires tandis que l'étude des populations, des espaces riches et pauvres font référence à des cartes d'analyse.

Ce premier constat en rapport avec les différentes cartes à utiliser en classe montre que la géographie se cantonne pour ce qui est de l'étude des cartes à une mise en ordre du monde : localiser de grands ensembles physiques et humains. Il ne s'agit en aucun cas de questionner des phénomènes visibles à la surface de la Terre.

Les documents à utiliser paraissent, en fait, aller de soi. Ce sont, à la lecture des programmes, des cartes représentatives d'une réalité figée : des bassins hydrographiques, des reliefs, des réseaux routiers et ferrés, des cartes administratives.

Tableau 9 : Tableau récapitulatif des différentes cartes proposées par le programme de 2008 au cycle 3.

Tableau récapitulatif des différentes cartes proposées par le programme de 2008 au cycle 3.			
	Cartes		Planisphères
	France	Europe	Terre
Relief	+	+	+
Hydrographie	+	+	
Climat	+	+	+
Population française	+	+	
Population			+
Grandes villes	+	+	
Réseau routier	+	+	
Réseau TGV	+	+	
Administrative	Départements/régions	Pays de l'Union européenne	
Territoires français dans le monde			+
Océans/continents			+
Espaces riches/pauvres			+

Sources : Philippe Charpentier, 2013, d'après les programmes de 2008.

Ce tableau informe d'emblée que les élèves de CE2 ne seront mis en relation avec des cartes qu'avec l'entrée du découpage administratif de la France en départements et régions.

Le programme de la classe de CM1 est construit autour de la place de la France en Europe. L'étude de cartes y est plus présente :

- pour la France : étude du relief, du climat , de l'hydrographie, de la répartition de la population française, de la localisation des grandes villes, du découpage administratif de la France en départements et régions et des réseaux routiers et ferrés ;

- pour l'Europe : étude du relief, du climat, de la localisation de grandes villes, des pays de l'Union européenne et du réseau routier et ferré.

Le programme de la classe de CM2 est construit quant à lui autour des thèmes de la France dans le monde et des activités de productions localisées en France mais aussi sur une étude des océans et continents, sur les grands reliefs et les principales zones climatiques ainsi que des zones denses et vides de population, les espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète.

– Pour l'étude de la France dans le monde, les programmes font référence aux territoires français dans le monde et à la diffusion de la langue française.

– Le thème produire en France concerne quatre types d'espaces d'activités : une zone industrialo-portuaire, un centre tertiaire, un espace agricole et une zone de tourisme.

Les programmes stipulent que ces thèmes devront être étudiés à partir d'une étude du globe et de planisphères.

Outre la localisation de lieux, de territoires, la mesure de quelques phénomènes humains et physiques, le programme propose aussi d'étudier différents paysages locaux et nationaux. Pour l'étude du paysage, il n'est pas préconisé explicitement d'outils. C'est au lecteur du programme de se faire une idée des outils les plus adéquats pour mener à bien celle-ci.

4.3. Les caractéristiques du paysage du géographe

Pour un néophyte en géographie, le terme paysage a la malencontreuse propriété d'être polysémique. Comprendre son acception géographique permettra de lever des ambiguïtés.

Le mot paysage est apparu tardivement dans la langue française puisqu'il n'est défini qu'à partir de la Renaissance comme genre pictural. En peinture, le paysage signifie un tableau « où la nature tient le premier rôle et où les figures d'hommes ou d'animaux ne sont qu'accessoires » (Leveau, 2008, *Encyclopedia Universalis*). Au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, le paysage deviendra un objet littéraire, plus spécifiquement poétique. Ce n'est que dans la deuxième partie du XIX^e siècle que le paysage entrera dans le vocabulaire géographique (Périgord, 2003). Pour Braudel, le paysage nécessite un point de vue, il exprime

une partie qui se comprend comme unité d'un ensemble ou un ensemble en lui-même (Braudel, 1986 : 210-211). A cet égard, le dictionnaire *Le Petit Robert* donne du paysage la définition suivante : « Partie d'un pays que la nature présente à l'œil qui la regarde » tandis que le dictionnaire le Littré le définit comme une « étendue d'un pays que l'on voit d'un seul aspect. Il faut qu'il le soit d'un lieu assez élevé où tous les objets dispersés auparavant se rassemblent d'un seul coup d'œil » (*Le Petit Robert ; Le Littré*). La définition du Petit Robert peut s'entendre comme une étendue visible par l'œil (Tourneux, 1995).

Madoeuf est allée plus loin dans la définition du terme quand elle s'est intéressée aux différents paysages du Caire. Ainsi, c'est sur la construction même du mot paysage que l'auteur s'est penchée avec plus d'attention : le paysage est construit à partir du radical pays et du suffixe -age (la même construction se retrouve dans les termes anglais : *Landscape* et *Landschaft*). Alors que le radical pays correspond à « une région géographique, plus ou moins nettement limitée, considérée surtout dans son aspect physique » (Le Petit Larousse, 1989 : 1383), le suffixe -age exprime deux sens différents. Soit il permet de former des mots qui désignent des ensembles (feuilles : feuillage). « Le paysage serait (alors) l'ensemble des caractéristiques du terrain découvert par la vue, comme le visage est l'ensemble des traits de la figure (en quelque sorte, le paysage est le visage de la terre en un lieu donné) ». Soit il désigne l'action correspondant au verbe de la même famille (le curetage est l'action de curer) ; le paysage serait alors l'action d'observer le paysage autant que l'observation des traits qui le constituent (Madoeuf, 2003).

Ainsi, le paysage aurait deux dimensions indissociables l'une de l'autre. Le paysage serait donc ce qui se donne à voir tout autant que ce qui est vu. Pour Tourneux, le paysage ne peut exister en effet que parce qu'un sujet le regarde et est capable de l'analyser (Tourneux, 1995).

Pour d'autres auteurs, en revanche, le paysage existe de toute façon, indépendamment du regard qu'on lui porte, mais il ne prend sens qu'à partir de ce regard (Brunet, 1974. L'observation directe du paysage est indispensable à celui qui veut le comprendre (Dupuy, 1905 ; Madoeuf, 2003). Mais qu'est-ce que lire un paysage ? Quelle méthode adopter ? Brunet, Beringuer, Derioz et Laques, D'angio, Roger, quelques auteurs parmi tant d'autres, nous font part des précautions qu'il est nécessaire de prendre pour les observer et les analyser.

Brunet indique en premier lieu que lire un paysage c'est donner du sens à ce que

l'on voit, soit donner du « *signifié* » à un « *signifiant* » (Brunet, 1983). Or, ce signifié demande une bonne culture générale car « le paysage ne prête qu'aux riches » (Angio, 1997). Pour Roger, c'est la culture qui nous entoure ainsi que celle que nous avons accumulée qui nous permet de donner du sens à ce que l'on voit. Mais cette culture n'est pas neutre comme le font remarquer Beringuer, Derioz et Laques et Madoeuf : « Tel paysage de friches, perçu de manière très négative par qui l'a vu encore cultivé ou se souvient d'y avoir vendangé, figure simplement un espace de "nature" pour le promeneur extérieur, ou un territoire particulièrement favorable à son activité favorite pour le chasseur de sanglier » (Beringuer, Derioz et Laques, 1999 : 62-63). « Certains paysagistes ont probablement accentué le caractère dramatique des paysages industriels [...] si bien que les vues d'industrie, d'une sauvage grandeur, évoquent souvent des scènes infernales » (Madoeuf, 2003 : 244).

Comme il vient d'être vu, le paysage n'offre pas de significations immédiates à celui qui le regarde ; d'autant moins que comme l'indique Brunet, il faut tenir compte de trois phénomènes que sont la convergence, la divergence et la rémanence (Brunet, 1974 : 122).

Le phénomène de convergence signifie que « [les] mêmes éléments ou indices peuvent renvoyer à des structures géographiques différentes ». « Inversement des éléments différents peuvent refléter des réalités géographiques semblables ou très voisines ». On aura affaire ici à un phénomène de divergence. « Enfin ce qui est hérité et fossile » fera référence au phénomène de la rémanence (Angio, 1997 : 125).

Et que dire des photographies paysagères ? Elles ne convoquent à leur lecture que le sens de la vision. Les quatre autres ne sont pas sollicités : « [...] la garrigue et le maquis n'ont pas de senteur, la ville est sans bruits et la jungle sans moiteur » (Angio, 1997 : 126). Pour bien comprendre le paysage, il semble alors nécessaire d'accompagner les photographies de textes qui font références aux sens (Angio, 1997).

Les paragraphes précédents ont permis de montrer que le paysage qu'étudie le géographe existe malgré lui, malgré nous mais que la signification qu'on peut lui en donner ne va pas de soi. La lecture des paysages ne va d'autant pas de soi que la définition des paysages pour les géographes n'est pas restée stable mais a changé en même temps que les problèmes que les géographes cherchaient à résoudre.

Pour Vidal de la Blache, le paysage désignait un espace plus ou moins nettement limité qu'il fallait d'abord considérer par son aspect physique (Leveau, 2008, *Encyclopedia*

Universalis). Formes pérennes, les formes du relief et les grands rythmes climatiques impriment leur marque sur le milieu sans en bouleverser la physionomie (Lecoœur, 1987). On a affaire ici plus à des entités abiotiques en rapport avec les climats, le relief, les sols, les eaux, l'air (Leveau, 2008).

Il faut noter tout de suite que « [le] milieu " naturel " au sens strict de structure d'équilibre climacique (climax : situation d'équilibre entre tous les éléments d'un même milieu), sans perturbations d'origine anthropique, n'existe pratiquement plus sur l'ensemble du territoire français depuis le haut Moyen-âge et même dans de nombreux secteurs (plateaux limoneux du Bassin parisien, certains plateaux calcaires) depuis le néolithique » (Bertrand, 1975 : 48).

Au XIX^e siècle, le paysage était qualifié de rural ; il est aujourd'hui urbain, littoral, industriel, etc. C'est dire que la définition s'est étendue mais dans tous les cas l'étude paysagère cherche à comprendre les liens qui existent entre les hommes et les espaces.

Alors que le paysage rural peut être défini comme un milieu naturel aménagé pour la production agricole au sens large (animale ou végétale) par des groupes humains qui fondent sur lui la totalité ou une partie de leur vie économique et sociale, l'espace urbain (qui apparaît quant à lui au XIX^e siècle) est un espace bâti et dense en population qui remplit des fonctions urbaines : commerciales, administratives, industrielles, artisanales, intellectuelles et politiques (Bertrand, 1975).

Les caractéristiques du paysage

Le paysage a quatre dimensions (une hauteur, une largeur, une longueur et une profondeur) qu'il est difficile de reproduire sur un support à deux dimensions. Dans ces conditions, considérer l'échelle du paysage est de première importance. On ne comprendra pas un phénomène de la même manière selon l'échelle d'étude utilisée. Toutefois, le fait que le paysage soit défini comme ce qui peut être vu à l'œil nu par un observateur limite les échelles possibles. Aussi, des géographes différencient-ils trois types de paysages, selon leur échelle.

Collot parle d'espace immédiat ou proximal, d'espace profond et d'espace lointain. L'espace immédiat ou proximal se situe dans un rayon d'un demi-mètre au maximum autour

du sujet. L'œil ne peut à cette distance évaluer de façon constante la taille et la forme des objets, l'espace profond quant à lui est intermédiaire entre l'espace précédent et celui qui suit puisque l'œil humain peut ici évaluer correctement les distances tandis que l'espace lointain qui se situe au-delà de huit kilomètres ne peut être évalué correctement comme peut l'être le premier espace par celui qui le regarde (Collot, 1995). On peut dire que « [...] [pour] le paysage il y a ce que l'on peut appeler un glissement d'échelles : plus les formes sont éloignées vers l'horizon et plus elles s'amenuisent » (Lacoste, 1987 : 4-5). L'espace géographique du paysage correspond ainsi à la zone profonde, à la distance moyenne où la vue humaine est la mieux à même de distinguer avec justesse ce qu'elle voit (Collot, 1995).

Mais le paysage a une autre particularité : il ne se perçoit qu'au sol (Pinchemel, 1987). Il correspond à une vue horizontale de l'espace qui ne doit être confondue ni avec la vision verticale de la carte ni avec la photographie aérienne (Beringuer, Derioz et Laques, 1999), et bien moins encore avec une vue zénithale de la Terre (Pinchemel, 1987).

Outre la longueur, la largeur, la profondeur et la hauteur, la couleur est aussi un des paramètres à prendre en compte pour étudier les objets du paysage (Pinchemel, 1992). Le lieu, la luminosité et l'orientation de la prise de vue sont d'autres paramètres à prendre en compte car ils orientent notre compréhension du paysage. C'est que chaque vue paysagère est construite selon un angle de vue particulier et la moindre variation de ce dernier peut changer la hiérarchie des composantes du paysage. C'est dire que la notion de cadrage a toute son importance pour la compréhension du paysage (Madoeuf, 2003). Ceci est d'autant plus vrai que des vues paysagères d'un lieu peuvent se contredire selon le point d'observation choisi (Cohen, 1987 ; Simon 1991).

Simon (1991) relève qu' « [un] paysage, [...] n'est pas un élément du visible, il est à lui seul tout le visible ». C'est dire toute l'importance de bien choisir les images paysagères que l'on souhaite sélectionner pour les étudier. Le paysage géographique n'est pas plus le paysage des guides bleus que celui des dépliants touristiques qui tendent à montrer une vue particulière de ce qu'ils cherchent à vendre, à promouvoir, à faire connaître : « [il] y a dans ces images des a priori économiques, esthétiques, parfois politiques » (Madoeuf, 2003 : 339).

Lire un paysage demande des compétences particulières

Il reste à tenir compte du fait que toutes les étendues terrestres que l'on souhaiterait montrer ne s'y prêtent pas du fait de l'absence de promontoires, de la présence de barrière végétale, minérale ou de constructions (Cohen, 1987 ; Simon, 1991), mais aussi de l'interdiction qui est faite de photographier certains sites stratégiques.

D'autre part, les images paysagères ne prennent sens que dans les sociétés qui les produisent, les analysent et les comprennent (Madoeuf, 2003). Au XIX^e siècle, Crouzet (1997) défend la thèse selon laquelle le paysage industriel n'avait pas une connotation péjorative mais représentait bien plutôt une image de modernité. C'est dire que chaque société tend à proposer une lecture différente du paysage en fonction de sa culture, du contexte géographique et socio-économique.

Les études régionales faites par les géographes de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle ont permis d'établir une typologie des paysages. On en arriva à construire des types de paysages archétypiques, modèles interprétatifs d'une portion d'espace homogène et cohérent tant sur le plan physionomique que sur celui de l'usage socio-économique à l'origine de sa construction (Beringuer, Derioz et Laques, 1999).

D'ailleurs, ces archétypes paysagers, pourtant remis en cause dès 1946 par Dion ne restent-ils pas cependant encore bien présents en chacun de nous ? Comment s'ôter de la tête que la Bretagne n'est plus seulement un paysage de bocage, que la champagne « pouilleuse » du XIX^e siècle, aux sols minces et secs ne mérite plus un tel adjectif du fait de l'apport des engrais et de nouvelles techniques de labourage (Bertrand, 1975 ; Braudel, 1986 ; Pitte, 2001). Et que dire aujourd'hui des terres à blé du Languedoc qui ont perdu une partie de leurs pieds de vignes grâce aux primes à l'arrachage (Beringuer, Derioz et Laques, 1999) ? Mais le couvert végétal des paysages n'est pas le seul élément à prendre en compte. On sait aujourd'hui que le milieu physique ne détermine plus les cultures. Seuls, les voies de communications, le type d'habitat sont des données paysagères qui structurent encore le paysage (Dion, 1934).

Les images paysagères

Le paysage n'est plus seulement compris à partir d'une perception directe puisqu'il peut être perçu à partir d'images paysagères. La conscience du paysage et sa compréhension peuvent alors être entachés par l'idée que l'on se fait de lui. Il devient alors un paysage idéal, un idéal-type qui n'existe pas, un paysage qui a des caractéristiques que n'ont pas les autres.

Il en est ainsi des paysages inventés de toutes pièces, clichés fictifs qui fonctionnent comme des réalités. Foucher a étudié de près les paysages des films de western, purement et simplement inventés, qui se veulent les paysages représentatifs des lieux de la conquête de l'Ouest (Foucher, 1977, 1995).

Est-ce banal, déplacé, anecdotique de s'intéresser à cette recherche de Foucher sur les paysages de western et ceux de la conquête de l'Ouest ? Pas tant que cela puisque nous sommes envahis d'images publicitaires, touristiques qui ont des fonctions fort différentes des finalités de la géographie scolaire et encore plus de la géographie savante.

On s'est beaucoup attardé sur le paysage parce qu'il correspond à une des entrées du programme du cycle 3 de l'école primaire. Or, qui souhaite préparer une séance de géographie, chercher à se documenter sur les paysages devra nécessairement faire des choix parmi les images proposées. A la lumière des définitions données du paysage, aux valeurs qu'on peut lui assigner et à tous les biais que les images peuvent nous apporter, on voit bien que la documentation des maîtres pour cet aspect du programme n'est pas une mince affaire et demande beaucoup de connaissances épistémologiques et géographiques. D'un simple terme qui paraissait banal au premier abord, on arrive à montrer que sélectionner les images paysagères n'est pas une affaire de néophyte mais demande des ressources et des compétences bien particulières. Et encore, jusqu'à maintenant, le paysage et les images du paysage n'ont été évoqués que d'un point de vue géographique mais pas encore d'un point de vue photographique. C'est de la difficulté à lire des documents photographiques qui va être question maintenant.

Les images véhiculent des idées, des valeurs

Aujourd'hui, les images sont partout autour de nous. Elles envahissent notre quotidien (Keim, 1963). Images publicitaires, de magazines, d'actualités, les images viennent à nous peut-être plus que nous allons à elles (Barthes, 1979). Il ne sera pas évoqué ici les images sonores, les images mentales évoquant le souvenir, du langage imagé mais plutôt des images couchées sur le papier (Morizot, 2005), bien que certaines de ces acceptations fassent parties de la réalité géographique (images sonores, représentations, ...).

La photographie a une place de première importance dans la discipline scolaire de la géographie à l'école primaire car elle permet d'étudier les paysages au programme quand les maîtres ne peuvent les étudier *de visu et in situ* (Claval, 1995). Or, la photographie n'est pas un objet neutre. Elle demande pour celui qui veut l'utiliser des ressources culturelles, techniques. Pour le maître en mal de documentation ou à la recherche de nouvelles images pour les cours, la photographie est sûrement la plus difficile à appréhender.

La question de la réalité ou de la représentation de la réalité est une des premières que l'on se pose quand on voit une image photographique. Descombres avance à partir des écrits de Platon que l'image est autre chose que le réel car elle a des propriétés autres que ce qu'elle représente. « Pour produire le double, il ne suffit pas de donner au second les traits du premier, en les ajoutant un à un. Car il manquerait toujours au second quelque chose du premier, sa singularité. Il faut aller plus loin et lui donner la propriété ultime, la propriété de ses propriétés : qu'il soit le seul à les posséder. Mais au moment où on les attribue à l'image cette dernière touche qui l'achève, elle cesse d'être image, elle se libère de sa condition d'image du modèle, elle existe de sa propre existence et vit de sa propre vie » (Descombres, 1971 : 52-53). L'image serait ainsi une copie de la réalité mais avec de nouvelles propriétés différentes de celle-ci. Ici, il faut bien différencier l'image qui ressemble à la réalité de celle qui se veut aussi réelle qu'elle. La première dans son essence même montre d'elle même qu'elle est une copie de la réalité tandis que la dernière se veut aussi réelle que la réalité (Descombres, 1971 : 56). Ce *distinguo* peut paraître sans importance. Et pourtant ? Aujourd'hui, notre société dite de l'image (Keim, 1963) produit des images dont il est parfois difficile pour tout un chacun d'en mesurer la genèse, la réalité.

A cet égard, Barthes, en 1961, parlait d'*analogon* pour la photographie, image de la réalité. « De l'objet à son image, il y a certes une réduction : de proportion, de perspective et de couleur. Mais cette réduction n'est à aucun moment une transformation (au sens mathématique du terme) ; pour passer du réel à sa photographie, il n'est nullement nécessaire de découper ce réel en unités et de constituer ces unités en signes différents substantiellement de l'objet qu'ils donnent à lire ; entre cet objet et son image, il n'est nullement nécessaire de disposer de relais, c'est-à-dire d'un code ; certes l'image n'est pas le réel ; mais elle en est du moins l'analogon parfait, et c'est précisément cette perfection analogique qui, devant le sens commun, définit la photographie » (Barthes, 1961 : 129).

Cette définition convient bien à des photographies qui ne sont pas retouchées, simples images sorties directement de l'appareil photographique. Reste à savoir ce que représente une photographie pour celui qui la regarde. Nombreux sont les auteurs à s'être penchés sur ce thème. Des pistes sont avancées, qui se recoupent et se complètent.

Sauvageot défend la thèse selon laquelle le regard est culturel. Chaque époque, chaque civilisation a un rapport différent avec les images. Laissons ici la parole à l'auteur pour exprimer cette idée séduisante : « Quand bien même les Grecs disposaient-ils donc d'une rétine conforme à la nôtre, leur regard différait en ce qu'il émanait d'individus dont la sensibilité perceptive, la grammaire logique, les référents esthétiques, les sentiments religieux, les convictions idéologiques... étaient autres. La vision grecque, comme tout autre, est dépendante de l'équilibre sensoriel que sous-tendent les savoirs et les techniques, l'organisation de la pensée et de la matière. L'activité perceptive – les percepts comme le système interprétatif qui leur donne sens – est tributaire – mais aussi productrice, on l'a vu – d'un ensemble socioculturel plus vaste, de telle sorte que le physiologique (la vision) et le social (le regard) ne peuvent être pensés séparément » (Sauvageot, 1994 : 236).

Piaget, dans un registre clinique n'exprimait pas autre chose. Pour lui, le regard de celui qui regarde une image fonctionne selon des schèmes perceptifs. Ces schèmes perceptifs sont à mettre en rapport avec le milieu culturel de celui qui regarde. Le cerveau humain opère par généralisation à partir de singularités, c'est dire qu'une image peut être vue comme autre chose que ce qu'elle est réellement (Piaget, 1975).

Panofsky distingue quant à lui trois niveaux de lecture de l'image : iconique, iconographique et iconologique. Le premier niveau de lecture iconique, identifie les grandes lignes de l'image en rapport avec notre expérience personnelle, le deuxième, iconographique,

cherche à donner du sens à l'image, tandis que le troisième, iconologique, permet d'aller au-delà des deux premières lectures et cherche à donner du sens à ce qu'il voit (Panofsky, 1967).

La photographie quand elle est destinée à être diffusée comporte d'autres propriétés. Elle est l'oeuvre d'un auteur et a pour finalité le regard et l'interprétation d'un destinataire, d'un récepteur. C'est dire que seul l'auteur de la photographie est en mesure de donner la signification première de l'image prise (Keim, 1963). C'est ici que la légende joue un rôle de première importance. Sans légende, le récepteur a seul la responsabilité de la signification de l'image, au risque pour ce dernier de donner une signification erronée de ce qu'il voit et comprend de l'image. L'image est en effet par elle-même polysémique (Fozza, Garat et Parfait, 1989).

Cette polysémie s'explique par le fait que le message de l'image n'est pas linéaire, organisé une fois pour toute par l'auteur. L'image est globale. Il n'y a pas de sens de lecture prescrit. « Le message iconique est performant quand destinataire et destinataire ont en commun référent et code du message visuel » (Fozza, Garat et Parfait, 1989 : 109). Pour éviter toute interprétation abusive de ses clichés, Keim relate la technique utilisée par Cartier-Bresson qui apposait sur ses photographies un tampon : « On ne peut reproduire cette photographie qu'en respectant l'esprit de cette légende » (Keim, 1963 : 47).

Ces quelques lignes ont permis de comprendre toute la richesse des photographies. Pour aider à lire les images, Gervereau a mis au point une grille descriptive. Une partie de cette grille peut être utilisée pour la photographie. Ainsi, pour chaque image, il s'agira de prendre connaissance entre autre du nom de l'émetteur, de la date de production, du format initial, de la légende initiale de la photographie, de son mode de diffusion, du destinataire initial et de l'impact de cette photographie (Gervereau, 2004 : 52-55).

4.4. L'étude des paysages et des images paysagères du programme de géographie de cycle 3

L'étude du paysage est au programme des trois niveaux du cycle 3 (tableau ci-dessous).

A partir de l'étude des paysages, les programmes de géographie du cycle 3 ont pour finalité de permettre aux élèves de connaître et comprendre l'organisation de l'espace.

Le programme propose d'abord d'étudier en CE2 l'environnement proche des élèves (quartier, commune, département, région).

Alors qu'en classe de CM1, les programmes stipulent que l'étude du paysage doit permettre de caractériser les différentes régions françaises mais aussi les différents climats, reliefs et réseaux hydrographiques en France et en Europe, en CM2, c'est à partir de l'étude du paysage qu'il s'agira de caractériser les différents climats et reliefs à l'échelle mondiale mais aussi les différences de richesses entre pays du Nord et pays du Sud ou sur un même continent ou un pays. Les images paysagères serviront d'appui aussi à caractériser les espaces agricoles, touristiques, un centre tertiaire et les transformations paysagères qui ont pu survenir.

La lecture des programmes permet d'avancer que les différents types de paysages proposés par les programmes apparaissent comme simples, directement accessibles aux élèves.

Tableau 10 : Le paysage dans les programmes de géographie au cycle 3.

Le paysage dans les programmes de géographie de cycle 3			
	CE2	CM1	CM2
Territoires à différentes échelles	Caractériser à partir d'images paysagères : un village, une ville, un espace rural, un espace urbain.	Les grands types de paysages et la diversité des régions françaises : identifier les principaux climats, caractères du relief, hydrographie de la France.	Les grands types de paysages et la diversité des régions françaises : identifier les principaux climats et caractères du relief dans le monde.
Activités économiques	Caractériser à partir de photographies, d'images paysagères : secteur primaire, secondaire ou industriel, tertiaire ou activités de services	Les principales caractéristiques des grands ensembles régionaux français : les régions Nord et Est, les régions Grand Ouest (Arc Atlantique), les régions du Sud, les régions du Centre et la région parisienne.	Comprendre à partir de l'étude d'images paysagères que les richesses sont inégalement réparties entre le Nord et le Sud mais aussi sur un même continent ou un même pays.
		Les grands types de paysages et la diversité des régions françaises : identifier les principaux climats, caractères du relief, hydrographie en Europe.	Connaître les caractéristiques d'un espace agricole en France, transformation des paysages.
		Savoir lire le paysage d'une ville française ou européenne, du centre historique aux zones péri-urbaines. Identifier quelques traces du passé : monuments historiques, cathédrales).	Connaître les caractéristiques d'une zone de tourisme. Transformation des paysages.
			Connaître les caractéristiques d'un centre tertiaire sur une ville ou une région : transformation des paysages.
Capacités propres à la géographie	Lire un paysage : - identifier et décrire les éléments d'un paysage ; - localiser ces éléments les uns par rapport aux autres.	Lire un paysage : - réaliser un croquis de paysage avec sa légende.	Lire un paysage : - expliquer et comprendre un paysage.

Sources : Philippe Charpentier d'après le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.

Les programmes proposent d'étudier des paysages naturels ou anthropisés. Les paysages « naturels » concernent le relief, le climat et le réseau hydrographique de la France, de l'Europe et du monde selon les niveaux de classe.

Tableau 11 : Les paysages « naturels » du programme de cycle 3

Les paysages « naturels » du programme de cycle 3	
CM1	CM2
Reliefs de la France et de l'Europe	Reliefs de la France et du monde.
Climats de la France et de l'Europe	Climats de la France et dans le monde
Hydrographie de la France et de l'Europe	

Sources : Philippe Charpentier d'après le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.

Les paysages « anthropisés » concernent en classe de CE2 l'étude de l'organisation

de l'espace rural, urbain, d'une ville, d'un village et de différents espaces économiques (primaire, secondaire, tertiaire).

Le programme de CM1 comprend l'étude paysagère de villes françaises ou européennes, de grands ensembles régionaux de la France. L'étude d'images paysagères du programme de CM2 a pour finalité de faire comprendre l'inégale répartition des richesses dans un pays, un continent, de connaître les principales caractéristiques d'un espace agricole, industriel et touristique et l'impact des activités sur le paysage.

Tableau 12 : Les paysages « anthropisés » du programme de cycle 3

Les paysages « anthropisés » du programme de cycle 3		
CE2	CM1	CM2
Espace rural	Villes françaises ou européennes	Comprendre à partir de l'étude d'images paysagères que les richesses sont inégalement réparties entre le Nord et le Sud mais aussi sur un même continent ou un même pays.
Espace urbain	Savoir lire le paysage d'une ville française ou européenne, du centre historique aux zones péri-urbaines. Identifier quelques traces du passé : monuments historiques, cathédrales).	Connaître les caractéristiques d'un espace agricole en France, transformation des paysages.
Ville	Les principales caractéristiques des grands ensembles régionaux français : les régions Nord et Est, les régions Grand Ouest (Arc Atlantique), les régions du Sud, les régions du Centre et la région parisienne.	Connaître les caractéristiques d'une zone de tourisme. Transformation des paysages.
Village		Connaître les caractéristiques d'un centre tertiaire sur une ville ou une région : transformation des paysages.
Des espaces à vocation économique primaire (agricole)		
Des espaces à vocation économique secondaire (industrie)		
Des espaces à vocation économique tertiaire (services)		
Sources : Philippe Charpentier d'après le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.		

L'étude du paysage doit permettre aux élèves d'acquérir des capacités propres à la discipline.

En CE2, l'acquisition de ces capacités doit leur permettre d'identifier et de décrire les éléments d'un paysage et de localiser des éléments de celui-ci les uns par rapport aux autres.

En CM1, les élèves doivent être capables de réaliser un croquis de paysage avec sa légende et en CM2 d'expliquer et de comprendre un paysage.

Tableau 13 : Capacités propres à la géographie. Lire un paysage

Capacités propres à la géographie. Lire un paysage		
CE2	CM1	CM2
- identifier et décrire les éléments d'un paysage ; - localiser ces éléments les uns par rapport aux autres.	- réaliser un croquis de paysage avec sa légende.	- expliquer et comprendre un paysage.
<small>Sources : Philippe Charpentier d'après le Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.</small>		

Conclusion du Chapitre 2

La géographie à l'école primaire n'est pas une discipline récente. Présente dans les programmes depuis la fin du XIX^e siècle, elle fut dans un premier temps une discipline de premier ordre dans l'optique de développer la connaissance et les ressources des colonies.

A partir du début du XX^e siècle, la géographie à l'école devient une discipline qui permet de nommer, de localiser des lieux. Elle connaît toutefois un renouveau dans les années 1970-1980 avec les disciplines de l'éveil. Des didacticiens de la discipline proposent alors des pistes aux maîtres pour que la discipline permette aux élèves de questionner mais aussi de comprendre le monde qui les entoure.

Aujourd'hui, la géographie, dans les programmes de 2008, fait toujours partie des enseignements obligatoires et se situe au même titre que l'histoire, l'histoire de l'art et l'éducation civique dans la partie culture humaniste des programmes.

L'objectif du programme de 2008 de géographie du cycle 3 est de permettre aux élèves d'utiliser du vocabulaire, des outils et des concepts propres à la discipline afin de mieux connaître et comprendre l'organisation de l'espace et comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires.

Chapitre 3.

L'activité de préparation des leçons de géographie

Sauf à penser que les connaissances sont en nous, à la manière platonicienne, un enseignant, quel que soit son niveau d'enseignement, doit dans la mesure du possible anticiper son action tant intellectuellement que matériellement et a besoin d'outils, de documents, d'informations pour préparer ses séances de classe.

Ce chapitre a pour objectif de définir ce que l'on entend par le terme de préparation et plus particulièrement pour les séances de géographie au cycle 3. Il s'agira ainsi de faire état de ce que l'on sait des préparations tant en termes de temps que de contenus et de prendre connaissance tant des ressources que le maître doit mobiliser que de celles dont il dispose pour les faire.

Alors que dans une première partie, les caractéristiques de ce qu'est une préparation seront présentées, dans seconde partie, une analyse spécifique de la préparation des leçons de géographie sera menée.

1. La préparation des leçons en général

1.1. Préparation et planification

La préparation est définie dans les dictionnaires comme l'« accomplissement d'un travail intellectuel préalable à une tâche déterminée » (Larousse, 1989). Comme le rappelle Daniellou (2002), le mot préparation vient du verbe « parer » qui pour les marins signifie « tenir prêt à servir ». Pour ce même auteur, « pré-parer le travail, c'est disposer à l'avance ce qui sera nécessaire dans un temps plus ou moins lointain [...] en termes d'outils, de règles, de connaissances utiles [...] (Daniellou, 2002 : 12).

L'activité de préparation se fait par anticipation, avant l'action elle-même, de manière diachronique à celle-ci (Tochon, 1989). Altet (2005) pour définir la préparation de classe n'utilise pas le terme de préparation mais celui de « planification ». Cette planification permet à l'auteur de définir par rapport à d'autres termes ce que n'est pas ou n'est plus la préparation.

Pour Altet (2005), la planification est une démarche systématique et systémique qui part de l'analyse des besoins des apprenants, de l'identification des ressources et des contraintes. C'est un processus de rationalisation de l'action. L'usage du terme de planification, entendu comme une manière d'anticiper l'action, a vu le jour dans les années 1970 dans les pays anglo-saxons. La planification dans l'enseignement s'est inspirée de l'analyse des différentes phases des tâches de travail faites dans les entreprises de l'industrie. Il s'agissait alors, à partir d'objectifs ciblés, de construire des modalités d'action. On qualifiait alors les maîtres plus de techniciens que de professionnels à cette époque étant donné qu'ils étaient tenus de diagnostiquer les apprentissages à opérer en les divisant en objectifs généraux, particuliers et opératoires.

Cependant les sciences cognitives montrèrent que l'on pouvait envisager la planification des cours autrement que selon la voie technique d'une pédagogie par objectifs. Dans ce cas, l'action est certes toujours pensée mais moins de manière standardisée.

Ce n'est plus tant la planification, processus d'anticipation technicienne qui est mise en avant ici, mais plutôt l'approche singulière de chaque préparation, dans un contexte donné, faite par un professeur particulier pour un public singulier. On est ici loin des généralités de l'approche technicienne et plus proche d'une approche singulière de la préparation (Altet, 2005).

1.2. Les attentes institutionnelles en matière de préparation des leçons

Le travail de préparation des séances de classe n'est pas soumis à des impératifs de temps et d'espace comme le sont les séances de classe et se fait hors temps institutionnel d'enseignement (Gueudet et Trouche, 2010).

Un seul texte réglementaire destiné à l'administration et non directement aux maîtres fait référence à la préparation des séances de cours des maîtres du primaire. Ce texte avait pour objectif de servir de cadre pour la constitution des plans de formations initiaux et pour la grille d'évaluation des maîtres stagiaires (Arrêté du 12 mai 2010 paru au Journal Officiel n° 0164 du 18 juillet 2010, intitulé : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*). Même si ce texte n'est pas directement destiné aux maîtres, il n'en reste pas moins un cadre de référence pour l'administration et sur ce qu'elle attend des préparations des séances de cours des maîtres. Ce texte est construit autour de dix compétences qui se composent de connaissances, capacités et attitudes. Dans ce qui va suivre, ne seront évoquées que les compétences qui ont un rapport avec la préparation des leçons.

D'après ce texte, le professeur dans l'exercice de ses fonctions sait apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur associés, ressources documentaires, logiciels d'enseignement...), il maîtrise les technologies de l'information et de la communication et il a les compétences d'usage et une maîtrise raisonnée des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle. Il est capable d'utiliser les TIC¹⁴ et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances. Il observe une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible et actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel. Il met à jour ses connaissances disciplinaires, pédagogiques et connaît l'état de la recherche dans sa

14. TIC : Technologie et l'Information et de la Communication.

discipline, dans le domaine de la didactique. Il fait preuve de curiosité intellectuelle (J.O. 2010).

Au final, il est attendu du maître une posture intellectuelle qui se décline sous le terme de curiosité intellectuelle et de deux attitudes spécifiques : une actualisation des connaissances et une connaissance de l'état de la recherche. Cette finalité intellectuelle est associée à une utilisation raisonnée de moyens tant intellectuels que matériels. Du côté intellectuel, le maître doit apprécier la qualité des documents pédagogiques et avoir une attitude critique de l'information disponible alors que du côté instrumental, il doit être capable d'utiliser de manière raisonnée les TIC.

Il est à noter que ce regard critique est d'autant plus important que dans le même temps, les éditeurs sont libres de produire les manuels de leur choix sans qu'une autorisation de conformité aux programmes soit demandée. Le fait que les programmes de 2008 aient supprimé « Les documents d'accompagnement » mis en place pour les programmes de 2002, qui étaient destinés à encadrer leur mise en œuvre pédagogique, implique que les éditeurs ont une grande liberté tant pour interpréter les programmes que pour proposer des progressions et des outils pour les mettre en œuvre (Bassy et Séré, 2010). D'autre part, avec l'internet, aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, le maître a à sa disposition de nombreux outils pour préparer ses leçons. C'est donc dans un contexte de choix élargi qu'il doit exercer sa vigilance critique.

Tableau 14 : De l'information et de la documentation : des moyens pour des fins.

De l'information et de la documentation : des moyens pour des fins.		
Moyens instrumentaux	Moyens intellectuels	Fins
<i>Maîtrise de manière raisonnée</i>	<i>Documentation</i>	<i>Posture intellectuelle</i>
TIC	Apprécie la qualité des documents pédagogiques.	Actualise ses connaissances
Ressources documentaires		Met à jour des connaissances disciplinaires
Manuels scolaires	A une attitude critique vis-à-vis de l'information disponible.	Connaît l'état de la recherche dans sa discipline
		Fait preuve de curiosité intellectuelle
Sources : .Tableau construit à partir de Arrêté du 12 mai 2010 paru au Journal Officiel n° 0164 du 18 juillet 2010, intitulé : <i>Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier</i>		

Il n'est pas inutile de rappeler que lorsque les maîtres sont inspectés par leur supérieur hiérarchique, la présentation de fiches de préparation n'est pas obligatoire. Seuls

doivent être présentés obligatoirement puisqu'ils font partie du contrôle de conformité de l'activité des maîtres, le cahier de présence des élèves qui est justifié par l'obligation de contrôle de l'assiduité des élèves par l'institution (art L-131- du code l'éducation), les livrets scolaires (art. 4 du Décret n°90-788 du 6 septembre 1990) tandis que l'emploi du temps et les consignes de sécurité doivent être affichées dans la classe.

Le cahier journal qui fait état de l'activité du maître et des élèves n'est pas obligatoire puisqu'il a été supprimé le 14 octobre 1881 par Jules Ferry, les progressions quant à elles ne sont plus exigibles depuis les programmes de 2008 alors qu'elles l'étaient pour les programmes de 2002.

1.3. Le temps de préparation des maîtres

Si le temps de préparation n'est pas encadré explicitement par des textes réglementaires et les préparations n'ont pas de caractère obligatoire, il n'en reste pas moins vrai d'après trois enquêtes que les professeurs des écoles, quel que soit leur niveau d'enseignement, anticipent leur action et que ce temps de préparation existe bel et bien ; on en connaît les grandes lignes.

L'enquête de l'Insee¹⁵ de 2002 a montré que ce temps de préparation existe de fait puisqu'il varie entre sept et onze heures et a pour finalités ; outre la préparation des cours, la correction des exercices et des contrôles. Ce temps de travail n'a pas un caractère régulier cependant bien qu'on note sa présence surtout en soirée et le week-end (Chenu, 2002). Deux enquêtes qui ne concernent pas directement les maîtres du primaire mais du secondaire indiquent que ces derniers consacrent deux heures par semaine de leur temps à leur documentation personnelle, en lien avec leur discipline d'enseignement (Guillaume, 2000 ; Bonnet et Murcia, 1996).

Au total le travail hebdomadaire des enseignants du primaire varie donc entre trente-quatre et trente-huit heures par semaine (Chenu, 2002), temps d'enseignement devant élèves compris. Il n'existe pas de recherches qui ont pris pour objet ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de classe de géographie.

15 . INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques.

1.4. La préparation pour mettre en œuvre les programmes : entre intentions et réalité

On a vu dans les chapitres précédents que les textes qui encadrent l'activité générale et quotidienne des maîtres sont prescriptifs : ils fixent à la fois des objectifs et des résultats à atteindre. Néanmoins, si l'activité des maîtres est faite de prescriptions et si celles-ci sont fortes (Goigoux, 2007), il n'en reste pas moins vrai qu'une certaine latitude est laissée à l'appréciation des maîtres tant pour le choix des méthodes d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves que pour les supports qu'ils utilisent puisque la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (art. L. 912-1-1 du code de l'éducation) leur reconnaît une liberté pédagogique et de choix des supports utilisés pour leur enseignement ; liberté qui est toutefois tempérée par l'injonction qui leur est faite d'exercer un regard critique sur les supports et documents qu'ils utilisent (arrêté du 12 mai 2010 paru au J.O. n°0164 du 18 juillet 2010).

Outre ces règlements produits et leur application contrôlée par l'institution, les maîtres sont aussi en contact avec d'autres acteurs du système éducatif ; que ce soient les parents, les collègues, les élèves, qui produisent aussi des discours et ont un regard critique sur leur activité.

C'est ainsi que l'écart entre ces prescriptions institutionnelles et ces discours sont parfois sources de tensions pour les maîtres. Wittorski et Briquet-Duhazé évoquent cet état de fait quand ils écrivent que « les enseignants vivent des expériences personnelles contrastées dans leur établissement d'exercice, ils sont confrontés à la fois à des discours venant de leurs pairs qui n'entrent pas toujours en congruence avec le projet de l'institution et à des réactions des élèves et des parents qui leur renvoient une image d'eux-mêmes et de leur métier qui les interroge » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008 : 29).

Il est important de noter dès à présent que le programme formel ne signifie pas son application réelle en classe. Comme le soulignait déjà Durkheim en 1904 : « [...] un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué ; que, s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte » (Durkheim, 1938 : 10).

En informatique, un programme est une suite d'instructions qui se font les unes

après les autres et qui permettent d'arriver à un résultat selon les données qu'on lui a transmises. Un programme informatique bien fait permet d'envisager d'avance les résultats à obtenir ou du moins d'avoir une idée de ces résultats. Or, un programme scolaire n'est pas mis en œuvre par des machines comme peut l'être un programme informatique puisqu'il est mis en œuvre par des êtres humains, en l'occurrence des professeurs des écoles. Les programmes de 2008, au contraire des programmes informatiques, n'indiquent pas toutes les instructions, toutes les séquences nécessaires pour arriver aux résultats désirés. C'est dire qu'il peut exister un écart entre les intentions des textes des programmes scolaires et la réalité de leur application sur le terrain (Perrenoud, 1993).

Pour Perrenoud, différents facteurs expliquent la différence qui peut exister entre les prescriptions et la réalité des séances de cours présentées aux élèves en classe car :

- « le programme n'est qu'une trame, pour la remplir l'enseignant, fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ;

- les enseignants allègent sélectivement, à leur manière, des programmes jugés " trop chargés " ;

- le vrai programme, ce sont les manuels et cahiers d'exercices utilisés chaque jour qui l'incarnent, plus que les textes généraux ;

- le maître construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme ;

- selon sa capacité de mobiliser ses élèves, un enseignant fait passer un nombre variable de notions, savoir et savoir-faire pendant la même année scolaire ;

- selon le niveau et les attitudes des élèves, et dans une négociation explicite ou implicite avec eux, le maître module les contenus pour qu'ils restent accessibles, et permettent le fonctionnement du contrat didactique ;

- davantage que du programme, le maître se soucie des attentes de ses collègues enseignant en aval dans le cursus ;

- la culture, le climat pédagogique, le degré de sélectivité de l'établissement influent également sur les exigences et l'orientation pédagogique d'une école particulière ;

- les enseignants tiennent compte de la composition sociologique de leur public ;
 - l'enseignement est infléchi en fonction des débouchés scolaires ou professionnels probables ;
 - la communauté locale pèse sur l'interprétation de la culture scolaire »
- (Perrenoud, 1993).

Ces différentes variables énumérées par Perrenoud montrent que l'acte d'enseignement est difficilement programmable, qu'il est toujours en lien avec la réalité du terrain, même s'il doit « coller » au plus près des programmes en vigueur.

2. L'enseignement de la géographie au cycle 3

La préparation des leçons de géographie est conditionnée par la place que lui accordent les maîtres dans leur enseignement et par la manière dont ils l'enseignent.

2.1. Une discipline effectivement enseignée par les maîtres

Si la géographie fait partie des enseignements obligatoires que les maîtres doivent proposer à leurs élèves, il n'en reste pas moins vrai que les maîtres opèrent une hiérarchie entre les disciplines comme le montrent les conclusions d'une recherche effectuée au Québec par Lenoir, Larose, Grenon et Hasni en 2000 et dont on reprendra des éléments ci-après.

Les auteurs de cette recherche montrent qu'il y a de fait deux types de disciplines : de base et secondaires. La géographie, quant à elle, se situe dans les disciplines secondaires puisque les maîtres privilégient le français et les mathématiques qu'ils créditent de plus de temps de classe au détriment des autres matières. Cette hiérarchie s'explique par le fait que pour les programmes et les maîtres, les disciplines du français et des mathématiques, sont considérées comme primordiales et essentielles à la réussite de la scolarité des élèves. Elles constituent les bases de tous les autres savoirs et ont une dimension transversale tandis que les matières secondaires relèvent de connaissances générales ; c'est-à-dire de la culture, du développement personnel. Elles constituent des compléments aux matières de base et contribuent à l'enrichissement culturel personnel des élèves (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000).

Parmi les matières jugées comme secondaires par les maîtres, la géographie conserve malgré tout une place de choix puisqu'ils l'enseignent effectivement et la créditent d'un volume horaire proche de celui prescrit par les textes réglementaires sans la déléguer à des intervenants extérieurs comme peuvent l'être d'autres disciplines (l'éducation physique et sportive par exemple) (GRRPE, 2001). Même si le nombre d'heures qui lui est alloué est respecté par les enseignants (GRRPE, 2001), elle reste à leurs yeux une discipline secondaire, un moment de détente plus que de réflexion pour les élèves (Audigier, 1999).

2.2. Les différentes manières de faire de la géographie à l'école

A défaut de pouvoir évoquer, faute de recherches sur le sujet, ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de classe de géographie, il est toutefois possible d'évoquer les recherches qui se sont intéressées à ce que font concrètement les maîtres en classe de géographie et aux représentations de la discipline que l'on peut leur attribuer. Mais avant cela, les paragraphes suivants auront pour ambition de dégager les différentes manières possibles de faire de la géographie en classe à l'école primaire.

Une séance de géographie peut être envisagée de plusieurs manières. On peut partir du réel, d'une observation directe de la Terre. C'est le terrain qui est alors interrogé. Jean-Jacques Rousseau en 1762 ne préconisait pas une autre méthode pour Emile, son élève (Rousseau, 1762). C'est à partir du terrain que l'on devait faire de la géographie qui, il faut bien le reconnaître, se cantonnait plus à un repérage des lieux et à une course d'orientation. Pour Rousseau, il n'y a pas d'interfaces entre le réel et le sujet qui le voit. C'est de cette manière que procédaient les premiers géographes. Cette tradition du terrain est ancienne dans l'enseignement français puisque les programmes y faisaient encore explicitement référence jusque dans les années 1990 (Chevalier, 2007, 2008 a).

Aujourd'hui, les programmes actuels de cycle 2 et de première année de cycle 3 de l'enseignement primaire font encore implicitement référence à l'espace vécu des élèves. C'est dire que le réel peut et devrait être encore interrogé *de visu* et *in situ*. Mais la réalité des classes montre souvent le contraire. Hugonie et Chevalier apportent quelques notes d'explications aux peu de sorties de terrain faites par les maîtres et leurs classes. Pour Hugonie, le peu de formation des maîtres en serait la cause première : « les sorties géographiques sur le terrain sont aujourd'hui peu fréquentes, et tiennent plus de la balade que d'un vrai travail sur le terrain, en particulier à cause de la médiocre formation en géographie des enseignants » (Hugonie, 2007 a : 490). Chevalier corrobore ces dires et ajoute que seuls les professeurs qui préparent le CAPES¹⁶ de sciences de la Vie de de la Terre font des excursions dans le cadre de la préparation de leur concours (Chevalier, 2007). Toutefois, une autre explication est avancée par ce dernier. La géographie scolaire suivrait les grandes tendances de la géographie savante dans un premier temps et universitaire ensuite. C'est-à-

16. CAPES : Certificat d'Aptitude Professionnel à l'Enseignement Secondaire.

dire que la société dans son ensemble se référerait implicitement à l'image qu'elle se représente du géographe scientifique. Ainsi, assisterait-on depuis les années 1990 à une mutation de la discipline scolaire.

En tout, la géographie scolaire aurait connu à partir d'une situation initiale deux mutations. La première forme faisait référence au couple du géographe de cabinet et de la géographie scolaire, discipline de mémoire. La deuxième forme traduisait le couple de l'homme savant, homme de terrain et de la géographie scolaire, discipline d'observation et des enquêtes de terrain. L'actuelle et dernière forme concerne le couple du géographe expert d'atelier et de la géographie scolaire qui pratique une pédagogie par le document (Chevalier, 2007).

Cette explication est séduisante si on prend en compte le fait qu'une discipline scolaire est aussi une traduction de ce qui est utile, de ce qui se fait dans la société en général. Margairaz ne disait pas autrement quand en 1988 elle écrivait : « Quelle que soit la réponse qu'apportent à la fois les instructions officielles, l'institution, l'enseignant lui-même, mais aussi la pression de l'environnement scolaire, il est certain que le contenu et les méthodes adoptés sont informés par une demande et une pratique sociale » (Margairaz, 1988 : 31).

Mais si le terrain n'est plus interrogé directement par les sens, par quels autres moyens peut-il l'être ? Nombreux sont les auteurs qui ne peuvent envisager un cours de géographie sans documents. Aussi Le Roux écrit-elle : « [...] il n'y a pas de géographie sans document [...] » (Le Roux, 2005 : 104). Mais pourquoi le document en géographie serait-il indispensable ? Pour Claval, indispensable est le document en géographie car : « [ce] qu'un individu peut personnellement voir est limité : il serait impossible de pratiquer la discipline si l'observation directe n'était relayée par les témoignages qu'offrent les récits de voyages, les notations éparses dans les oeuvres littéraires, et les données systématiquement collectées par les services officiels ; comment parvenir à bâtir autrement la vision d'ensemble d'espaces appréhendés à différentes échelles ? N'est-ce pas là le coeur de tout projet géographique ? » (Claval, 1995 : 35).

La géographie se propose d'étudier des phénomènes qui se passent à la surface de la terre mais tous les phénomènes que la société juge utile à un moment donné de faire étudier aux élèves ne se passent pas localement, « à portée de vue » des maîtres et des élèves. Les maîtres ont donc besoin de documents pour faire voir ce qui ne peut être vu de manière immédiate, c'est-à-dire au moment du cours de géographie ; simultanée, soit le maître et les

élèves en même temps ; locale, c'est-à-dire que toutes les réalités géographiques ne sont pas disponibles et localisées dans un endroit donné. Le document en géographie permettrait donc de saisir plus facilement toute la complexité du réel (Claval, 1995).

Le fait que les maîtres font peu de sorties sur le terrain peut aussi s'expliquer par le fait qu'aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, les maîtres ont accès à des documents écrits, photographiques, picturaux qui n'ont cessé de se développer depuis la révolution de l'imprimerie et encore plus depuis l'apparition de l'internet. C'est ainsi que tout un chacun peut avoir à sa disposition une multitude de documents. Le prix, la diversité des sources ne sont plus aujourd'hui un problème majeur pour l'homme actuel qui souhaite s'informer ou se documenter sur un sujet.

2.3. Les activités menées en classe de géographie

Les résultats de la recherche menée par Audigier en 1999 : « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances », parue dans les *Cahiers de géographie du Québec* ainsi que les résultats d'une recherche de Philippot (2008) sur les pratiques enseignantes seront utilisés pour comprendre ce que font les maîtres en classe. Les résultats de ces deux enquêtes permettront de mieux comprendre quelles activités les maîtres proposent à leurs élèves en classe et les finalités qu'ils leur assignent.

En 1999, Audigier a mené une enquête sur les représentations de la géographie des professeurs des écoles de cycle 3 de l'école primaire française et sur ce que ces derniers proposaient effectivement en classe à leurs élèves. Cette recherche ne peut être tenue toutefois comme une image de la réalité dans son ensemble dans le sens où elle n'a concerné que des enseignants volontaires, qui *a priori* étaient intéressés par la géographie. Dans tous les cas, elle montre une image de ce qu'est la réalité de la géographie pour ces professeurs de cycle 3. D'après cette enquête, la géographie pour les maîtres de cycle 3 consiste à présenter le monde en grands ensembles naturels ou par unités administratives prédécoupées, à localiser des lieux, des phénomènes, à donner aux élèves un vocabulaire très descriptif, présumé désigner les choses concrètes.

Durant leurs séances de classe, les maîtres utilisent de nombreuses cartes et quand

l'échelle le permet des images pour montrer la réalité. Des photographies sont utilisées pour l'étude des paysages. Mais, dans l'enseignement primaire, la géographie se trouve en compétition avec, d'une part, des matières jugées prioritaires (lire, écrire, compter) et, d'autre part, des matières émergentes (technologies de l'information et de la communication, langues étrangères). Cet enseignement tendrait de fait à perdre de son poids effectif face à ces nouvelles demandes institutionnelles (Audigier, 1999).

Les leçons ne suivent pas une organisation rigide, une programmation prévue d'avance. Les maîtres font peu référence aux programmes en vigueur, les activités qui plaisent aux élèves sont plutôt privilégiées. Leur formation antérieure (école normale, IUFM, université) est peu sollicitée pour la préparation des cours qui doit être la plus courte possible. Les activités proposées par les maîtres doivent leur permettre une évaluation rapide, efficace et facile à corriger : les localisations sur cartes, les définitions, les résumés de cours sont ainsi privilégiés. Au profit de photocopies (cette enquête ne parle pas de leur provenance) les manuels sont peu utilisés par les maîtres tant pour la préparation des cours que pour faire la classe.

L'enquête d'Audigier montre cependant que des divergences existent dans cet ensemble de représentations, sans que celui-ci soit toutefois remis en cause dans son essence. Ainsi certains maîtres tendent-ils à promouvoir une géographie en lien avec l'éducation civique et citoyenne des élèves alors que d'autres cherchent à montrer les implications des acteurs en jeu.

Encore faut-il relativiser les conclusions d'Audigier. En effet, les programmes de 1995 proposaient une vision très instrumentale de la géographie faite justement de localisation, nomination en lien avec les outils de la géographie : les cartes, les images de paysages. La géographie centrée sur la France avait pour vocation de donner une culture commune aux élèves en lien avec l'histoire et l'instruction civique. C'est dire que les réponses données par les maîtres étaient en conformité avec ce que pouvait attendre l'institution, même si elles semblent difficiles à admettre pour un didacticien de la géographie.

Les conclusions des récents travaux de recherches de Baillat et Philippot apportent des éléments complémentaires à celles d'Audigier. L'éclairage nouveau qu'apporte la recherche de ces deux chercheurs qui s'appuie sur l'analyse de quatre séances de géographie faites par quatre maîtres de cycle 3 à partir des programmes de 2002 concerne les postures d'enseignement apprentissage des maîtres. Ainsi Baillat et Philippot notent-ils dans les quatre

séances de classe étudiées d'une part des caractéristiques communes que l'on peut résumer par « la part prépondérante de l'oral dans les situations d'enseignement apprentissage ; des séances où la logique d'exposition domine la logique de construction ; des tâches assignées aux élèves qui relèvent souvent des activités du type " situer ", " nommer ", " décrire " et qui s'apparentent à des exercices-types [...] en géographie ; l'utilisation de supports " quasi identitaires " de [...] la géographie : cartes ; images [...] » (Baillat et Philippot, 2005 : 7) et d'autre part des « postures d'enseignements » différentes selon les maîtres. Les auteurs relèvent ainsi trois types de « postures d'enseignement ». La première traduit un rapport de proximité avec les programmes de la part de l'enseignant et du modèle disciplinaire. La deuxième posture traduit une liberté plus grande du maître avec les programmes : les contenus proposés par le maître sont moins conceptuels et plus factuels. « C'est l'expérience personnelle qui est la justification exclusive des choix didactiques » (Baillat et Philippot, 2005 : 7). La troisième posture d'enseignant montre que « les choix d'objectifs conceptuels sont explicites ». Au final, Baillat et Philippot indiquent que c'est « l'expérience professionnelle personnelle et des "savoirs théoriques" [qui] viennent étayer les choix didactiques de l'enseignant » (Baillat et Philippot, 2005 : 7).

Ces deux recherches montrent que si l'on peut déceler à partir de quelques cas des invariants, on note toutefois des différences selon les maîtres dont les auteurs n'expliquent pas totalement les raisons. Les invariants concernent les activités proposées par les maîtres (des activités de nomination, de localisation) et les types d'outils utilisés pour faire classe (des cartes, des images paysagères).

2.4. Une conception de la géographie proche de celle du « grand public »

Cette conception de la géographie faites de localisation, nomination relevées dans les recherches évoquées plus haut se rapproche des conclusions de l'enquête, maintenant ancienne, que Douzant-Rosenfeld (1993) avait menée auprès des professeurs du secondaire et de la population en général : « Pour " la population en général ", comme pour " les professeurs en général " [l'enquête ne portait pas sur les maîtres du primaire], la géographie, c'est d'abord un ensemble de savoirs sur les lieux (pays, villes, régions) et sur la Terre, la planète, le globe, où les données naturelles sont plus fréquemment citées que les données humaines. La localisation est son identité. La dimension naturelle est d'autant plus présente que l'on est moins instruit. [...] Ses finalités apparentes sont, sans équivoque, de deux ordres : d'une part, un savoir pratique utile pour les voyages et les vacances, comme pour l'aménagement du territoire, lié en particulier au savoir lire les cartes (localisation = cartes, atlas) ; d'autre part, une ouverture sur le monde, une culture générale donnant accès à la connaissance des lieux proches et lointains » (Douzant-Rosenfeld, 1993 : 111).

L'enquête de Douzant-Rosenfeld montrait également que la prise de connaissance de la littérature géographique des professeurs d'histoire-géographie était proche de celle de la population générale, à quelques nuances près. Dans tous les cas, population générale et professeurs quand ils s'intéressaient à la géographie, lisaient des manuels scolaires, des atlas, des guides de voyage, des livres sur les régions, l'histoire et les civilisations. A côté des livres, les revues *GEO*, *Grands reportages* et *National géographique* étaient aussi des lectures partagées par les deux groupes. Les seules nuances à apporter étaient que les professeurs les plus gradés, les agrégés, lisaient plus de manuels du supérieur et de revues scientifiques de géographie que les titulaires du CAPES¹⁷ et les PEGC¹⁸. Qui plus est, les manuels, la presse et les annuaires statistiques étaient les outils les plus utilisés par les professeurs du secondaire pour préparer leurs cours.

A travers cette enquête, on voit bien que les outils qui permettent d'enrichir la culture géographique des professeurs restent très proches de ceux du grand public, à quelques nuances près.

17 . L'acronyme CAPES signifie Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

18 . L'acronyme PEGC signifie Professeur d'Enseignement Général des Collèges.

En prenant toutes les précautions possibles, on a une image de ce que pouvait être la culture géographique des maîtres de l'époque puisque cette enquête croisait les résultats obtenus à partir des réponses de professeurs de collège et de lycée avec ceux de la population française. On peut imaginer que les maîtres des écoles primaires se situaient entre les deux populations puisqu'ils ne sont pas plus des spécialistes de la matière qu'ils n'en sont ignorants, polyvalents et chargés qu'ils sont de l'enseigner aux premiers degrés de la scolarité obligatoire. Ainsi peut-on légitimement penser que la culture que pouvait en avoir un maître de l'époque ne se démarquait pas de celle que pouvaient en avoir des membres de ces deux groupes.

Jusqu'à maintenant, faute de recherches sur le contenu du temps de préparation des maîtres, il a été surtout question de la réglementation qui organise ce temps de travail et de ce que font les maîtres concrètement quand ils font de la géographie en classe avec leurs élèves.

Outre le fait que les séances présentées aux élèves dépendent étroitement des représentations que les maîtres ont de la discipline, celles-ci dépendent aussi des outils et supports que les maîtres peuvent utiliser pour les faire.

Les paragraphes qui vont suivre auront pour objectif de mieux connaître les caractéristiques des ressources que peuvent mobiliser les maîtres pour préparer leurs séances de géographie.

3. Les ressources que peuvent utiliser les maîtres pour préparer leurs séances de géographie

A partir des recherches de Hugonie (2007 a) et de Chevalier (2007) évoquées auparavant, on peut tenir pour acquis que les maîtres font peu de sorties pour interroger le terrain en classe de géographie. A partir de ce constat, on doit noter que les maîtres utilisent des documents, des informations qui se substituent au réel pour préparer et pour faire classe. Ceci étant avancé, il reste à savoir ce qu'est un document, un support d'information.

3.1. Documents et supports informatifs pour la classe de géographie

Dans les dictionnaires de langue française, plusieurs définitions existent pour le mot « document ». Issu du verbe latin *docere*, le mot document n'est pas d'un usage récent et signifie en première acception enseigner. En effet, *documentum* signifiait au XII^e siècle « ce qui sert à instruire ». Son premier sens était juridique (*Le Petit Robert*, 1989). Dans le dictionnaire d'Emile Littré, le document désigne la chose qui enseigne ou renseigne ; c'est un titre, une preuve (*Littré*). Le Dictionnaire de l'Académie donne un exemple de ce à quoi peut servir un document : « *Réunir des documents pour, en vue d'un travail, d'un livre d'histoire* » (Dictionnaire de l'Académie, 1932-1935). Enfin, l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert indique pour le mot *documens* : tous les titres, pièces et autres preuves qui peuvent donner quelque connaissance d'une chose.

Ces différentes définitions indiquent qu'un document est d'abord une preuve, une pièce de dossier juridique servant à instruire et à juger une affaire. Par extension, selon la définition actuelle du dictionnaire *Le Petit Robert*, un document est « Tout ce qui sert de preuve, de témoignage ». Il faut noter que ce terme est plus souvent utilisé par les historiens que par les géographes mais il n'en constitue pas moins une réalité pour ces derniers dans leur conquête de connaissance du réel géographique. Pour les géographes, quand ils ne sont pas des documents de première main, les documents sont le plus souvent des constructions, des

reprises ou des compilations de données élaborées par d'autres.

Pour les documentalistes, un document primaire est un document original, contenant toute l'information produite tandis qu'un document secondaire regroupe l'analyse de plusieurs documents primaires.

Au final, on retiendra la définition du document établie par une recherche de l'INRP en 1989 sur le sujet :

« Par opposition aux supports informatifs nous définirons comme “documents” tout ensemble de signes, visuel, textuel, produit dans une perspective différente de la communication d'un savoir disciplinaire, mais utilisé à des fins didactiques. Ces documents peuvent être de nature différente. La typologie la plus pertinente doit être établie en fonction des situations de communication dans lesquelles s'inscrivent ces documents. Certains se donnent comme un récit, une description de la réalité, introduisent une distance, celle du regard porté sur cette réalité. Ils sont produits dans une intention de communication d'information à un public plus ou moins large mais, à la différence des supports informatifs [...], ne le sont pas spécifiquement à l'usage d'un public scolaire et dans un cadre strictement disciplinaire. Les souvenirs de Madame de Staël, les descriptions de Villermé sur la classe ouvrière du 19^e siècle, un article du journal traitant de tel problème d'aménagement du territoire ou des déséquilibres dans les échanges internationaux sont à classer dans cette catégorie » (INRP, 1989 : 17).

A défaut d'avoir trouvé dans les dictionnaires une définition de ce qu'est un support informatif, on reprendra la définition qu'en donne la même recherche de l'INRP de 1989 : « On propose d'appeler [...] supports informatifs tout ensemble de signes, principalement des textes, se présentant comme un savoir constitué et se donnant à voir et à lire comme une source d'information sur un objet précis. Le texte d'un manuel, un extrait de livre, de journal, un dossier documentaire traitant d'un objet donné, mais aussi une courbe statistique, un tableau, une carte ou un plan produit dans le but d'une communication d'informations disciplinaire, seront considérés comme des supports informatifs. De l'encyclopédie à l'atlas en passant par le manuel scolaire, ce discours produit dans l'intention de communiquer des éléments de savoir disciplinaire appartient à la sphère des supports informatifs. Ces supports se donnent comme informatifs, descriptifs, analytiques ou synthétiques. Ils relèvent d'une intention de communication de savoir. Cela suppose un certain fonctionnement de langage, l'appel à certains registres de vocabulaire et certains types de

constructions syntaxiques qui situent clairement la communication dans la perspective de transmission d'un savoir » (INRP, 1989, 17).

Les paragraphes précédents ont permis de définir ce que sont les documents et les supports informatifs et de voir que les séances de géographie se font principalement à partir de ces deux types de supports. Matériau de première ou de deuxième main, le document constitue pour les géographes et les maîtres en classe un moyen de mieux comprendre le réel géographique. Mais le document dans l'enseignement peut avoir d'autres finalités.

3.2. Des documents pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ?

A l'école, les documents de géographie peuvent être utiles à trois groupes de personnes : au maître seul, aux élèves seuls mais aussi aux deux groupes simultanément.

Afin de recenser les différentes possibilités assignables aux documents pour les différents acteurs impliqués par l'enseignement d'une séance de géographie, le tableau ci-dessous qui s'inspire d'un travail de recherche portant sur les documents et les supports informatifs de 1989 de l'INRP a été élaboré. Ce tableau montre que les documents peuvent s'adresser soit simultanément soit de manière diachronique aux maîtres et/ou aux élèves.

Tableau 15 : Des documents, pour qui, pour quoi, pourquoi ?

Des documents, pour qui, pour quoi, pourquoi ?				
		A l'élève comme outils d'apprentissage	- référence de base - complément ou renforcement d'outils déjà existants	- pour tout le programme? - ponctuellement? - importance du nombre de documents
	A qui s'adressent-ils?	A l'élève et au maître comme outils d'enseignement	- organise le travail de l'élève	
Les documents		Au maître comme outils de connaissance	- documents personnels, avant le cours	- connaissance de base - connaissance supplémentaire - connaissance pour sa culture personnelle
	Comment s'utilisent-ils ?	Hors de la classe	- anticipation - résumé - approfondissement	
		En classe	- illustre - construit des savoirs - motive - exerce - questionne - renforce - construit.	- des documents pour comprendre le cours. - des documents pour s'entraîner. - des documents d'application. - des documents pour l'évaluation.
Sources : Philippe Charpentier d'après INRP, 1989.				

Les documents sont d'abord mobilisés par le maître pour préparer sa classe. Le maître a besoin d'une documentation, d'information sur la matière qu'il enseigne. La géographie ne déroge pas plus à cet état de fait, peut-être moins que d'autres disciplines si l'on tient compte du fait que le maître n'est pas un spécialiste des disciplines qu'il enseigne et qu'il n'a pas spécialement fait des études universitaires dans cette discipline.

A partir de ce constat, on a listé quatre types de finalités que l'on peut donner aux documents que le maître pourra rassembler : des documents pour s'approprier les connaissances de bases de la matière qu'il a à enseigner, des documents complémentaires à la connaissance qu'il a de celle-ci, des documents pour préparer sa séance de classe, des documents pour sa culture personnelle.

Les trois premières finalités concernent directement la classe. La première est en relation avec sa formation initiale. A cet égard, les textes qui encadrent l'activité des maîtres les enjoignent de continuer à se former tout au long de leur carrière (B.O. 2010). Ainsi, doivent-ils se tenir au courant des avancées didactiques, épistémologiques des matières qu'ils enseignent. Ce besoin de formation s'explique aussi par les différentes représentations, images de la géographie qu'ont les professeurs des écoles. A cet égard, Le Roux souligne, en tant que formatrice à l'IUFM de Basse-Normandie, que : « L'observation simplement directe des

étudiants d'origine géographique diversifiée qui arrivent en formation professionnelle d'enseignant à la sortie de l'Université, qu'ils aient passé les concours de recrutement ou non, montre pourtant à l'évidence la diversité – voire l'hétérogénéité – des savoirs appris, disons mêmes des géographies enseignées. Ces dernières reflètent en effet les différentes problématiques, les différents courants, les différentes sensibilités des géographes enseignants/chercheurs, qui sont à resituer dans le panorama qui vient d'être dressé, des conceptions classiques à la (nouvelle) « nouvelle » géographie. A la limite ces étudiants ne possèdent pas la même culture géographique, ce qui pose d'emblée, cela va s'en dire, de sérieux problèmes de formation et d'enseignement » (Le Roux, 2005 : 40).

Si la troisième finalité est centrée sur l'organisation du cours de géographie que le maître devra dispenser, la dernière concerne plus particulièrement le statut que le maître donne à la géographie dans son désir de compréhension personnelle du monde.

Auparavant, il a été vu que le terrain était peu utilisé en classe de géographie. De ce fait, le recours aux documents devient primordial pour les élèves pour étudier et comprendre le monde. Cependant, la place des documents n'est pas la même selon qu'on envisage les documents comme des illustrations des cours prodigués par le maître, des sujets de motivation pour les élèves, des sources de questionnement du réel ou des supports d'exercices.

De même, ces documents peuvent avoir pour fonction soit de permettre de faciliter la compréhension de la leçon soit de servir de prétexte à des entraînements méthodologiques ou à des applications de techniques voire à évaluer des compétences, des connaissances, des savoirs.

Une reprise d'un tableau établi par l'INRP en 1989 résume ces différentes propositions (tableau ci-dessous).

Tableau 16 : Les différentes fonctions des documents en classe.

Les différentes fonctions des documents en classe		
Statut du document	Opérations requises	Objectifs d'apprentissage
Document illustration	Observation Perception	Construction d'énoncés positifs par le maître Mémorisation par l'élève
Document objet de savoir et de savoir-faire	Explication	Apprentissage du commentaire Réinvestissement d'un savoir de référence et d'une méthodologie d'explication
Document source d'information	Repérage Classification Abstraction	Construction d'énoncés positifs par l'élève
Document/situation problème	Mise en relation Généralisation	Construction d'énoncés généraux par les élèves Enonciation concepts ou d'hypothèses
Document provocateur	Remise en question des représentations, des attitudes, du sens commun	Mise en oeuvre de renforcement d'attitudes intellectuelles et civiques

Sources : Philippe Charpentier d'après INRP, 1989.

Si le le document peut avoir plusieurs fonctions en classe de géographie : illustrer, questionner, motiver ou être un support d'exercices, toutefois, ces différentes manières d'envisager le document ne sont pas exclusives les unes des autres puisque les maîtres peuvent lui donner différentes finalités durant leurs cours. Dans tous les cas, les documents géographiques ont un rapport avec la conception que le maître a de la géographie et avec les objectifs que celui-ci assigne à ses séances d'enseignement-apprentissage.

On peut avancer avec Masson (1994) que jusque dans les années 1960, discipline et documents géographiques pouvaient être confondus dans le sens où la géographie avait pour fonction de dévoiler le réel géographique qui se donnait à lire à travers les documents. La géographie était alors plus une science de l'observation. « L'outil est observé, décrit, identifié, ses éléments dénommés, classés par comparaison, mis en relation. Ces deux dernières activités aboutissent à une généralisation et à une abstraction par induction. La description de l'outil a valeur d'explication du réel » (Masson, 1994 : 85). La géographie correspondait alors plus à une leçon de chose, à une discipline d'observation de la Terre.

Or, depuis les années 1980, en France, les maîtres doivent appliquer un enseignement fondé sur les apprentissages et non plus sur l'enseignement. C'est-à-dire que ce sont les élèves qui doivent être amenés à construire leur connaissance à partir de dispositifs pédagogiques pensés et mis en situation par l'enseignant. Le maître n'est plus là exclusivement pour dispenser un savoir « tout prêt » mais plutôt pour permettre aux élèves de construire leurs connaissances.

Il découle de ce renversement de situation, du maître à l'élève, que le document change de fait de statut. D'élément de justification du discours du maître, il devient ainsi objet de questionnement, de discussion, d'élaboration d'hypothèses et de raisonnement.

A cet égard, de nombreux auteurs se sont intéressés à l'organisation pédagogique et didactique des séances de classe en géographie : Le Roux (2001, 2005), Considère, Griselin et Savoye, (1996), Considère et Griselin (1997), Hugonie (2007 b), Thémines (2006), Clerc (2009, 2013) pour ne citer que quelques-uns d'entre eux.

Pour préparer ses séances de géographie, le maître peut se reporter à ces propositions mais peut aussi utiliser des supports plus traditionnels dans l'enceinte de l'école que sont les manuels, les ensembles didactiques et plus récemment des ressources de l'internet. Les prochains chapitres vont justement s'attacher à dégager les différentes caractéristiques de ces différentes ressources.

4. Les supports pour préparer le cours : les manuels et les revues pédagogiques

Tout comme chaque profession génère des outils spécifiques (Poirier, 1990 ; Rabardel, 1995), l'histoire de l'éducation, de l'enseignement, des enseignants ainsi que des élèves est étroitement mêlée à celle des outils éducatifs.

Aujourd'hui, l'environnement des enseignants a changé avec l'apparition de la technologie de l'internet. Ici est employé le terme aujourd'hui à dessein car l'internet n'est apparu qu'en 1984 et s'est réellement généralisé pour le grand public que depuis 1993 (Dufour et Ghernaoui-Hélie, 2002 ; Vanderdorpe, 2000) ; soit un laps de temps infime face à celui de l'apparition de la vie humaine sur la Terre ; et parce qu'il est difficile de jauger, de juger en un temps si court de la pertinence d'une nouvelle technologie au service des hommes. Même s'il est difficile de juger de cette pertinence, force est de constater que cette nouvelle technologie s'est propagée rapidement et que les enseignants ne sont pas les derniers à l'utiliser (Stateval, 2004).

Si chaque nouvelle technologie apporte son corollaire de contraintes, de savoir-faire, de possibilités et d'usages (Lajoie et Guichard, 2002), l'apparition d'un nouvel outil

toutefois et en l'occurrence ici d'un nouveau média ne veut pas dire la disparition de ceux qui le précédaient : la télévision n'a pas fait disparaître la radio, pas plus que le cinéma n'a fait disparaître les représentations théâtrales (Vanderdorpe, 1999 ; Darnton, 2009). De nombreux exemples montrent que des technologies peuvent être en concurrence, se compléter à un moment donné voire sur une longue durée. La bicyclette, le cyclomoteur, la voiture sont tous les trois des moyens de transports qui permettent de se déplacer mais dans des conditions différentes liées principalement à la vitesse, au confort et au prix de ces déplacements. Ici, des facteurs multiples sont en compétition pour faire valoir une préférence d'usage sur l'autre. Certains choisiront la bicyclette pour des raisons économiques alors que d'autres opteront pour la vitesse. Dans tous les cas, des aptitudes sont requises pour utiliser ces moyens de locomotion. Il faut des aptitudes d'équilibre et de force pour pédaler, des connaissances pratiques pour conduire. Les uns privilégieront les facteurs faisant intervenir des aptitudes alors que d'autres se contenteront de connaissances. Certains bénéficieront de tous les moyens de transports, nantis qu'ils sont des aptitudes, des moyens financiers et des connaissances requises pour les utiliser. Ils auront la possibilité de jouer sur tous les avantages de ces moyens de transports pour mener à bien leurs activités. Il en est un peu de même pour l'internet. C'est un nouvel outil qui demande des aptitudes, des connaissances, des moyens financiers.

Le rapport Borne, l'enquête institutionnelle menée par IGEN¹⁹ de 1998 montrait qu'à cette date, les maîtres utilisaient encore principalement les manuels scolaires pour préparer leurs cours. D'après cette enquête, les manuels avaient trois finalités pour les maîtres : en plus de servir de substitut à une formation continue et à une veille scientifique, les manuels apparaissaient comme leur principale source de documentation personnelle, ressource première de leur formation permanente à la discipline, le manuel était aussi pour eux une référence de choix pour la préparation de leurs leçons.

Mais, les manuels apparaissaient alors plus comme une banque de données que comme un outil utilisé en classe. Ainsi les maîtres, pour construire leurs séances, faisaient-ils des montages (sortes de « patchwork ») grâce à la photocopieuse à partir de la consultation de plusieurs d'entre eux (Borne, 1998).

Qui plus est, de nombreux maîtres utilisaient encore d'anciens manuels qui n'étaient pas plus en phase avec les programmes qu'avec la philosophie de l'enseignement en vigueur (Borne, 1998).

19. IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale.

Or, aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, du manuel en passant par l'internet, les maîtres ont à leur disposition une multitude de documents, de supports pour s'informer, se documenter, préparer leurs séances de géographie.

Ils peuvent utiliser notamment les manuels et leurs guides du maîtres mais aussi l'internet. Or, ces deux types de média obéissent à des logiques différentes et ont des caractéristiques, des avantages et des inconvénients propres à chacun qui vont être étudiés dans les prochains paragraphes.

4.1. Les manuels et leur usage à l'école

Les manuels scolaires sont des outils récents dans l'histoire de l'éducation puisqu'il aura fallu attendre la fin du XIX^e siècle pour qu'ils se démocratisent. Il ne s'agit pas ici des manuels écrits par des précepteurs pour leurs élèves fortunés ou bien nés mais des manuels utilisés par les élèves en classe.

Mais, pourquoi parler de manuels et non de livres ? Quelques définitions permettront de fixer l'usage des mots. Le dictionnaire *Le Petit Robert* définit le manuel comme un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires (*Le Petit Robert, 1989* : 1149). Point de référence ici au livre. Toutefois le nom manuel a plusieurs acceptions dont celle du livre qu'il soit d'auteur ou didactique.

L'UNESCO²⁰ dans un souci d'harmoniser différentes acceptions du mot livre a retenu la définition suivante : « un livre est une publication imprimée non périodique de cinquante pages au moins » (Barbier, 2000 : 7). Le livre n'est pas une revue, un journal. Il impose donc de fait une notion de pérennité même si dans les faits il peut être aussi éphémère que ceux-ci. Pour Lardellier et Melot, « Le livre traditionnel pose et impose une oeuvre enclose dans un objet » (Lardellier et Melot, 2007 : 20). « Le livre serait un objet complet, autonome, totalement autosuffisant » (Melot, 2007 : 23). Il renferme une vérité intellectuelle stabilisée par la matérialité de l'objet (Kant, cité par Benoît, 1995). Mais, un livre, un manuel n'existe que s'il est lu, utilisé (Santantonios, 2005). Un livre sans lecteur est un livre mort, qui

20. UNESCO signifie United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation soit l'Organisation pour l'Education les Sciences et la Culture des Nations-Unies.

n'apporte rien à personne. Son contenu reste à l'état de virtualité. L'objet livre a la particularité d'avoir un contenu stable, installé qu'il est entre les deux pages d'une couverture, écrit sur des pages, reliées entre elles par une couture (Melot, 2007). Difficile alors pour le lecteur de le dépecer, de le découper comme on peut le faire de pages de journaux, bloquées que sont ces pages par la couture qui les relie les unes aux autres et que l'on appelle peut-être à juste titre « le nerf ». Cette stabilité du livre serait à l'origine pour certains de son image de sérieux, de référence.

Même si la citation est un peu longue, comment ne pas résister à la tentation de citer Debray qui évoque mieux qu'on ne pourrait le faire ce que pouvait être un livre jusqu'au XIX^e siècle : « Le livre primordial est édifiant parce qu'il est édifice. Enluminé, doré, sculpté, enchaîné, avec son fermoir, son dos dur, ses angles cuivrés, ses arêtes, l'archétype issu des scriptoria monastiques redouble la clôture du cloître. Avec ses interprètes en gardes du seuil, avec la page en plan basilical. Le grand format, au XVI^e et au XVII^e siècle, garde ses voûtes, son vestibule, son frontispice. La page de titre montre parfois un portique, un arc de triomphe, un " échafaud ". On y entre comme le fidèle dans une église ou un roi dans sa Cité. Et jusqu'à la moitié du XIX^e siècle, la couverture souple du in-12° ou in-8° commercial se voulait provisoire, en attente de reliure.

Et c'est peut-être aussi parce que le texte pouvait se rigidifier dans une enceinte, s'enfermer dans un rectangle net et ordonné, c'est parce qu'il pouvait se tenir et peser dans la main, se feuilleter entre le pouce et l'index, se garder bien en vue à sa place, au-dehors, inamovible, thésaurisé, incorruptible, spatialement délimité, que l'ordre des livres a pu aussi longtemps offrir autant de sécurité émotionnelle » (Debray, 1995 : 25).

Cette définition ne peut être comprise que si l'on se réfère à l'histoire de France qui nous enseigne que pendant longtemps tout livre édité devait passer devant une commission de censure. C'est que le livre ne pouvait être le support de n'importe quel écrit. Il a été une arme idéologique pour l'Eglise catholique ; seule détentrice pendant un temps du pouvoir d'autoriser l'édition d'ouvrages (Netz, 1998).

Autre particularité du livre : son accès direct. Pas besoin de médiation pour lire un livre écrit aujourd'hui ou qui date de deux-cents ans. Qui, ici, mieux que Sartre dans *Les Mots* pourrait décrire cet aspect du livre : « On me prend, on m'ouvre, on m'étale sur la table, on me lisse du plat de la main et parfois on me fait craquer. Je me laisse faire et puis tout à coup je fulgure, j'éblouis, je m'impose à distance, mes pouvoirs traversent l'espace et le temps,

foudroient les méchants, protègent les bons. Nul ne peut m'oublier, ni me passer sous silence ; je suis un grand fétiche maniable et terrible » (Sartre, 1964 : 158).

On rappellera que ce n'est que tardivement que les manuels ont fait leur apparition à l'école. Dans la deuxième décennie du XIX^e siècle, plusieurs écoles virent le jour en France sous l'impulsion de la Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire animées entre autres par Say et Ampère. Dans ces écoles qui s'inspiraient d'une méthode dite « mutuelle » importée de Grande-Bretagne, seul le maître avait un manuel sur lequel les élèves passaient les uns après les autres pour lire.

En 1833, Guizot fonde l'enseignement élémentaire public et impose la méthode simultanée mise au point par les Frères des écoles chrétiennes au siècle précédent. Les élèves sont alors regroupés par niveau et tranche d'âge et suivent ainsi le même cours ce qui permet la création de manuels qui rapidement se généraliseront (Troger et Ruano-Borbalan, 2005).

Le manuel unique, détenu par le maître devient le manuel de l'élève, chaque élève ayant théoriquement le sien. A partir de 1880, le maître n'est plus contraint de s'en remettre à une liste de manuels recensés par l'autorité de tutelle. Il est libre de choisir les manuels qui lui conviennent le mieux, sous réserve qu'ils correspondent néanmoins aux programmes d'enseignement (Choppin, 2008).

Cette démocratisation des manuels scolaires fait suite à la loi de 1881 qui instaure la gratuité scolaire dans l'enseignement primaire. Suite au décret du 29 janvier 1890, les manuels scolaires deviendront obligatoires. Chaque élève devra à l'avenir être pourvu d'un manuel correspondant à chacune des matières enseignées à son niveau de classe. A partir de cette date, la majorité des conseils municipaux, mais sans que ce soit une obligation légale, prendront l'initiative de les renouveler régulièrement (Choppin, 2008).

Dès les années 1880, les manuels attirent les critiques. Pour Jules Ferry, ils ne permettent pas de solliciter assez les capacités d'observation et de réflexion des élèves (Moeglin, 2005). Le maître a de plus tendance à le suivre aveuglément, sans prendre de recul, à ne pas utiliser d'autres outils et d'autres pistes pour mener à bien les apprentissages. D'ailleurs, il s'est toujours posé le problème du statut du manuel. Est-il un livre de références, d'exercices ? Est-il, en premier lieu, destiné au maître, aux élèves, aux parents ou aux trois à la fois ?

Il est vrai que d'abord et le plus souvent objet unique dans une classe, les premiers

manuels scolaires étaient destinés aux maîtres et leur permettaient de préparer leurs leçons mais petit à petit et depuis la fin du XIX^e siècle, le manuel du maître devient le manuel de l'élève. Quant il est spécialement conçu pour l'élève, il présente la leçon, des exercices de découverte, d'application et des prolongements (Choppin, 2008). Il est alors le plus souvent écrit par un ou des auteurs de renom issus de l'université ; ce qui lui apporte un gage de confiance.

A partir des années 1970, toutefois, de nouveaux changements s'opèrent puisque le manuel qui contient la leçon (INRP, 1988) à destination de l'élève devient une banque de données propre à mettre en activité les élèves. Toujours destiné aux élèves, il intègre néanmoins de plus en plus des repères didactiques destinés aux maîtres (Borne, 1998). Rarement écrit par un auteur unique, il est aujourd'hui, le plus souvent, le fruit du travail d'une équipe pluridisciplinaire.

Aujourd'hui, certains avancent qu'actuellement il serait plus une source de documentation pour les maîtres qu'un outil réel pour les élèves tant il est peu ou mal utilisé en classe (Borne, 1998). Mais en l'absence de travaux de mesure sur cette question, il n'est possible que de faire des suppositions. D'ailleurs les recherches sur les manuels scolaires portent plus sur leur contenu, leur organisation que sur leur utilisation effective (Bruillard, 2005). Il est vrai qu'à la différence de pays comme le Canada, ils ne sont pas soumis à une commission de validation. Ceci peut expliquer cela.

S'il y a peu d'études sur l'usage des manuels, en revanche, ces dernières années de nombreux travaux ont porté sur les manuels, outils que pouvaient et peuvent encore utiliser les enseignants de l'école primaire. Si certains travaux concernaient plus spécifiquement leur forme, leur organisation interne (Nicolot, 1997, 2002 ; Choppin, 1997) d'autres s'intéressaient aux discours qu'ils renferment et notamment leur propension au stéréotype (Clerc, 2002) tandis que des chercheurs en ont étudié la construction, contextualisé leur mode d'écriture et leur présentation (Nicolot, 1999, 2000) et l'histoire (Choppin, 1992).

Si peu de choses sont connues concernant leur utilisation en classe, encore moins en est su de ce qu'en font les maîtres, les élèves, les parents en dehors de la classe. Certains font des hypothèses quant à leur utilisation par les professeurs comme source de documentation (Nicolot, 2000). Il est vrai que l'enquête menée par Douzant-Rosenfeld en 1993 n'incite pas à croire que les professeurs du secondaire sont friands de documentations de première main mais qu'ils s'en remettent volontiers aux sources documentaires qu'ils ont sous

la main et en premier lieu aux manuels scolaires (Douzant-Rozenfeld, 1993).

Avant de mieux connaître l'organisation interne des manuels que peuvent utiliser maîtres et élèves aujourd'hui, les paragraphes qui vont suivre proposeront de mieux connaître les prescriptions actuelles d'un de leurs éditeurs.

4.2. Les prescriptions des éditeurs envers les auteurs de manuels

Sur son site internet, un éditeur, l'« *Alliance internationale des éditeurs indépendants* », propose aux auteurs potentiels de manuel d'explicitier les différentes phases de construction d'un manuel ; de la commande à la livraison en passant par son écriture et les attentes qu'il a tant pour le fond que pour la forme de ce type de support.

Le premier enseignement que l'on peut tirer de cette description est que pour cet éditeur, le manuel n'est pas un livre comme les autres puisqu'il est une interprétation par l'éditeur et les auteurs des programmes en une forme pédagogique utilisable en classe et n'en constitue nullement la traduction *in extenso*. « Son apparence, son épaisseur, les matériaux avec lesquels il est fait sont choisis en tenant compte de [son utilisation en classe] » ce qui le distingue des autres livres du marché de l'édition.

Conçu pour deux destinataires distincts : le maître et les élèves. Il peut être utilisé de deux manières distinctes par chacun d'entre-eux. Pour cet éditeur, le manuel « sert au professeur en classe, pour donner un cours à ses élèves, en fonction d'un programme établi par l'Education nationale ». S'il dépend étroitement de la forme scolaire, c'est-à-dire de l'espace et du temps particuliers dans lequel il est utilisé et « répond à un besoin clairement exprimé » en outre il ne s'adresse qu'à une seule tranche d'âge et ne traite que d'une matière.

Il peut-être utilisé par le maître de deux manières différentes : soit « comme un guide cours », le maître suit alors « pas à pas son déroulement » soit « comme des catalogues raisonnés de ressources pour la classe ». Dans ce dernier cas, le maître « se sert du manuel pour " piocher " des documents, un cours, des exercices à travailler en classe ». Le manuel est comparé alors par l'éditeur à une « banque de ressources » diverses (photo, exercice, carte, cours, évaluation, dessin...) qui permet au professeur d'élaborer des activités à faire en classe. Dans ce cas, le manuel « illustre » et/ou vient en soutien au cours préparé par le professeur ».

Outre l'utilisation que peuvent en faire les maîtres, le manuel est aussi destiné aux élèves. Deux types de manuels pourront alors être conçus selon les finalités qu'il en est attendu.

Les auteurs devront alors tenir compte du fait que soit les élèves « s'en servent en classe pour suivre le cours du professeur » soit ils « le consultent chez eux parce qu'ils ont des exercices à faire, parce qu'ils ont besoin de réviser, ou encore parce qu'ils ont une recherche, un dossier, une activité à réaliser en devoir à la maison (le manuel tenant alors lieu de banque de ressources) ».

En dehors des différents types d'utilisation des manuels par les maîtres et les élèves, l'éditeur fait remarquer que l'aspect physique et organisationnel de la ligne éditoriale du « manuel-guide » se distingue de celui du « manuel-catalogue ». Les manuels guides ont une organisation interne très directive puisqu'ils sont conçus pour être suivis pas à pas par les maîtres. Ils sont en général moins volumineux que les manuels-catalogues. Les chapitres qui les composent ont une structure linéaire et très ordonnée.

Les manuels-catalogues quant à eux sont conçus d'emblée pour les maîtres qui utilisent leur manuel comme une base de ressources ; le maître « pioche ce qui l'intéresse et ne traite pas tout ce qu'il contient ». Ces supports sont souvent plus volumineux que les supports précédents car ils proposent en général plus de documents sur un même thème. Dans les deux cas, toutefois, l'éditeur insiste sur le fait que l'aspect visuel est aussi important voire prime sur le contenu proposé par les auteurs. Attractivité et lisibilité des contenus jouent « un rôle primordial dans la transmission et font partie intégrante de la qualité de la pédagogie d'enseignement. Pour l'éditeur, « si on n'a pas envie d'ouvrir un manuel ou si on a du mal à lire ce qu'il y a dedans, on n'apprend guère - voire pas du tout ».

Pour les deux types de supports, le savoir est organisé en chapitres qui traitent chacun d'un thème dont la structure est « identique à celle des autres chapitres ». « La caractéristique de la construction des chapitres, outre cette répétition, est que le contenu est très structuré et que cette structure est rendue bien visible ».

Outre cette construction par chapitres dont le contenu est structuré de manière bien visible, le manuel contient une introduction qui rappelle « le contexte d'enseignement ainsi que les enjeux de la discipline, un tableau listant les thèmes d'étude » et un répertoire des « connaissances précises que doit acquérir l'élève sur le thème » [...] « les démarches pour ce

faire » [...], « les capacités que doit développer l'élève et qui doivent être évaluées ». Enfin, le volume horaire global d'enseignement de la discipline doit être rappelé ainsi que le temps d'enseignement imparti à chaque thème proposé.

Chaque manuel de l'élève est en plus accompagné d'un guide du maître que l'éditeur compare à un « mode d'emploi » du manuel qui décrit « comment les directives du programme (notamment en termes de pédagogie) sont appliquées dans le manuel, [...] détaille avec une grande précision comment transformer en activité de classe les éléments du manuel et décrit comment traiter les cours et les exercices » et propose les corrections aux exercices qu'il contient.

L'éditeur autorise en outre que le livre du maître « propose également des activités complémentaires, des documents supplémentaires, qui ne sont pas présents dans le manuel des élèves (par manque de place ou parce qu'ils présentent un intérêt secondaire) ».

Les paragraphes précédents ont permis de mieux comprendre de manière générale ce qu'un éditeur attend des auteurs des manuels qu'il édite et les deux types de manuel qu'il propose dont la logique d'utilisation diffère : les manuels-guides et les manuels-catalogues. Le premier est pensé pour être utilisé tel que prescrits par ses auteurs tandis que le second est construit de telle manière qu'il permet aux maîtres d'organiser par eux-mêmes leurs séances de classe.

Maintenant que l'on a une idée un peu plus précise de ce qu'attend un éditeur d'un manuel scolaire, c'est plus particulièrement aux manuels de géographie et à l'organisation interne de ceux-ci que l'on va s'intéresser.

4.3. Les fonctions des manuels de géographie

Bruillard dissocie deux périodes pour les manuels scolaires de géographie. La période dite classique de 1882 à 1969 s'explique par la proximité entre la géographie savante et la géographie scolaire et la période contemporaine qui incorpore tous les champs de la géographie dans les manuels (Bruillard, 2005).

Les manuels de la période classique étaient le plus souvent écrits par des universitaires de renom qui mettaient un point d'honneur à diffuser ainsi leur savoir (Lefort, 1992) alors que la période contemporaine est plus ouverte à une écriture plurielle ; on y retrouve des noms qui font références aux différents niveaux et fonctions de l'institution tant universitaires qu'institutionnels : professeurs d'université, inspecteurs, maîtres, etc.

Alors que la première période donne jour à des manuels écrits de manière plus linéaire, la période contemporaine voit apparaître de nouvelles maquettes éditoriales fondées sur une approche séquentielle ou systématique des savoirs (Bruillard, 2005).

Dans tous les cas, le contenu des manuels sert plusieurs desseins. Dans le système éducatif, ils ont une fonction de référence, instrumentale, idéologique, documentaire (Choppin, 2005).

La fonction référentielle des manuels signifie que ceux-ci doivent traduire les programmes et être en principe conformes à ceux-ci lorsqu'ils paraissent. Mais ici, les études montrent que des distorsions existent entre la réalité et les intentions. En général, les manuels sont en effet dans leur majorité conformes à la lettre des programmes mais pas toujours à leur esprit comme l'a montré l'enquête institutionnelle de la commission Borne de 1998. C'est ainsi que certains manuels ne répondent pas aux nouvelles exigences pédagogiques, didactiques, cognitives prônées dans les programmes. Plusieurs causes expliquent ce phénomène. La première tient au fait que les manuels sont choisis par les maîtres ; le plus souvent sans concertation d'équipes, encore moins avec les élèves et leurs parents (Bruillard, 2005). Par voie de conséquence, les éditeurs, malgré les résultats des recherches en Sciences de l'éducation, en pédagogie, en didactique des disciplines, ont bien compris cet état de fait et préfèrent garder l'esprit de certains manuels antérieurs pour ne pas déplaire aux maîtres.

D'autre part, le manuel a un statut particulier à l'école. C'est un élément paradoxal dans le monde de l'enseignement dans le sens où il est prescrit par une institution qui ne veut pas avoir de droit de regard sur lui mais il est choisi et acheté par les professeurs alors qu'il doit être principalement un outil d'apprentissage pour les élèves (Nicolot, 1999).

Le fait que les programmes changent rapidement (il y en a eu quatre en moins de quinze ans : 1995, 2002, 2007 et 2008), que les disciplines du français et des mathématiques restent les deux matières principales de ces niveaux d'enseignement (GRPPE, 2001) sont peut-être des raisons qui permettent d'expliquer pourquoi certains maîtres utilisent des manuels de classe qui ne correspondent plus aux programmes en vigueur.

Outre la fonction référentielle, le manuel a aussi une fonction instrumentale car il met en œuvre des méthodes d'apprentissage. Il comprend le plus souvent des leçons, des exercices, des pistes de recherches, des documents à analyser.

La fonction idéologique du manuel, qui peut être explicite ou implicite (Clerc, 2000), signifie qu'il permet de transmettre et de faire partager une vision commune de la réalité dans une société donnée.

Enfin, le manuel a une fonction documentaire : le plus souvent, les manuels comprennent des documents dont certains servent à illustrer la leçon alors que d'autres sont le point de départ de questionnements.

Les attentes d'un éditeur de manuels scolaires dont les paragraphes précédents se sont fait l'écho permettent d'envisager trois manières d'utiliser le manuel. Le manuel peut être utilisé soit comme un guide didactique que le maître suit pas à pas, soit être utilisé comme une banque de données que le maître utilisera à son gré en fonction des objectifs qu'il fixe à sa séance, ou bien être utilisé en complément d'autres supports dont il se servira par ailleurs. Dans ce dernier cas de figure, à partir des manuels, le maître peut construire à partir de copier/coller des photocopies qu'il distribue à ses élèves ; la photocopie deviendrait une sorte de reconstruction idéale de manuels pour certains, de justification de leur travail pour d'autres (Borne 1998). Borne nota en effet dans son rapport de 1998 que les photocopies faites par les maîtres lui semblaient plus une manière de montrer que le maître travaillait qu'un véritable besoin de documents nouveaux. Son enquête pointait le fait que les photocopies étaient en fait le plus souvent un patchwork des manuels existants, sorte de manuel idéal, qui en fin de compte ne remettaient pas en cause les manuels en tant que tels. Ils ne les justifiaient pas plus

qu'ils ne les rejettent (Borne, 1998).

Outre cet aspect, la photocopie pose un problème éthique et pratique dans le monde de l'enseignement. Outil au même titre que peuvent l'être le manuel, le tableau, des photographies, le plus souvent, la photocopie n'est qu'une page prise dans un manuel, un livre quand ce n'est pas un montage de plusieurs sources différentes. Or, le manuel a un avantage : il présente, même si c'est parfois de manière maladroite, discutable, mal pensée, un ordonnancement des connaissances qui suit un plan cohérent. C'est que le manuel, par rapport à des photocopies, a une valeur de référence. Il peut être consulté à tout moment, sa fixité matérielle permet de le situer dans un contexte d'énonciation : il est daté, signé, reconnu. Que dire des photocopies qui le plus souvent ne portent pas de références ?

Certains diront à juste titre que le manuel coincé dans sa ligne éditoriale, entre sa première et sa dernière page, ne permet pas d'exprimer des points de vue différents. Comme tout outil, il porte en lui les inconvénients de ses avantages. Il ne peut être à la fois une source de référence et une suite de propositions partisans. Il doit, de fait, s'adapter à la prescription académique à travers ses programmes, être compréhensible du plus grand nombre d'utilisateurs. On est loin ici du manuel écrit par le précepteur pour son élève. Au Québec, certains ont tenté, sans succès à ce jour, de proposer d'éditer un manuel unique de référence (Lebrun, 1999). Mais, en France, se pose le problème, plus qu'ailleurs peut-être, de la liberté pédagogique du maître et de son libre choix de ses outils.

Les paragraphes précédents ont permis de comprendre ce qu'attend un éditeur des auteurs des manuels qu'il édite. Pour illustrer ces attentes, trois leçons de géographie de manuels ou d'ensembles didactiques de cycle 3 vont être présentées ce qui permettra de comprendre la logique d'exposition des savoirs qu'ils contiennent.

4.4. L'organisation d'un chapitre de manuel de géographie et d'un ensemble didactique

Les paragraphes suivants présenteront trois leçons dont deux proviennent de manuels de l'élève (un de CM1, un de CM2) et une leçon d'un ensemble didactique de CM2. Ceci permettra de montrer que les séances de géographie ne sont pas identiques d'un support à l'autre, qu'elles sont construites selon des options pédagogiques différentes qui sont le plus souvent explicitées en début d'ouvrage par leurs auteurs. Il faut noter que les deux manuels de l'élève présentés sont accompagnés d'un Atlas.

La leçon « Le découpage de la France » de la classe de CM1 (page 134-135) du manuel *histoire géographie histoire des Arts*, de Clary et Dermenjian des éditions Hachette Education se présente sur une double page subdivisée en six parties.

La première partie est consacrée au titre et au texte de la leçon, la deuxième aux documents qui servent soit à l'illustrer soit à aborder le thème à partir de leur observation et d'un questionnement qui les accompagne, la troisième à des questions de compréhension et d'analyse en lien avec le thème, la quatrième à des encadrés qui proposent des savoirs anecdotiques en lien avec le sujet. Alors que la cinquième partie donne les définitions des mots clés de la leçon, la sixième propose un résumé de ce que l'élève doit retenir.

Dans la présentation de l'ouvrage, les auteurs indiquent deux scénarios pédagogiques possibles pour traiter ce thème : soit par la lecture du texte proposé soit par un questionnement des illustrations.

L'introduction du manuel indique ainsi les options pédagogiques : il s'agira « soit par l'information donnée dans les textes qui détaillent avec précision et rigueur les principales notions de la leçon ; soit par les documents visuels (photos, cartes, plans, dessins), les textes encadrés et par le questionnement qui les accompagne ».

Le maître en plus des indications didactiques qui lui sont adressées dans le manuel peut se procurer un guide pédagogique.

La leçon « La France présente dans presque tous les océans » de la classe de CM2 (pages 140-141) du manuel *histoire géographie histoire des Arts* est un ouvrage collectif de la

collection Le Callennec, des éditions Hatier.

La leçon est présentée sur une double page et est organisée en trois temps : lecture des documents proposés, questionnement à partir de ces documents, lecture de la leçon qui reprend les éléments importants observés dans les documents. Un lexique est proposé en regard de la leçon.

L'avant-propos du manuel indique au maître les « approches d'enseignement » (Le Callennec, 2011 : 3). Ainsi la leçon s'articule-t-elle autour d'une réflexion après la lecture de documents variés et notamment d'images géographiques.

Le maître, s'il veut mieux comprendre la démarche pédagogique retenue, devra lire le guide *Enseigner la géographie au cycle 3* chez le même éditeur. Ici, comme dans l'exemple précédent, les réponses aux questions sont présentes dans les documents des deux pages.

Etant donné qu'il n'a pas été possible de trouver de travaux de recherches français qui donnent une définition de ce qu'est un ensemble didactique, on utilisera celle proposée et adoptée par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec, pays où ils sont très répandus : « Un ensemble didactique est composé d'une série d'instruments dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide d'enseignement imprimé ou numérique » (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2012 : 5). Outre la présence de ces deux éléments ; un guide du maître et un manuel pour l'élève, l'ensemble didactique a pour objectif de favoriser et de faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

En France comme au Québec, il existe des ensembles didactiques. On en trouve dans toutes les disciplines, de la classe de CP à la classe de CM2. En France, en règle générale, les manuels sont tous accompagnés d'un guide du maître. Rares, en effet, sont les manuels qui n'en n'ont pas. Les guides du maître n'ont cependant pas tous les mêmes objectifs puisque certains ne contiennent que la correction des exercices du manuel de l'élève alors que d'autres en revanche proposent tous les éléments indispensables pour que le maître puisse présenter des séances d'apprentissage. Toutefois, ces guides du maître sont à la charge personnelle du maître puisqu'ils ne leur sont pas offerts gracieusement par les éditeurs.

Maintenant que les caractéristiques générales d'un ensemble didactique ont été présentées, une séance de l'ensemble didactique *15 séquences de géographie* (Retz) de CM2 va être détaillée. Bien qu'il s'agisse d'un exemple pris à partir de l'ensemble didactique de la

classe de CM2 , il existe toutefois un ensemble didactique en géographie chez cet éditeur pour chaque niveau du cycle 3 de l'école élémentaire : CE2, CM1 et CM2.

L'ensemble didactique étudié représente un cas particulier parmi les ensembles didactiques qui existent sur le marché de l'édition scolaire puisqu'il ne comprend qu'un seul volume vendu pour les maîtres mais qui contient tous les supports utiles aux séances de géographie à destination des élèves ; les autres ensembles didactiques comprennent deux volumes : un manuel pour l'élève et un guide pédagogique pour le maître.

Dans cet ensemble didactique, en plus des documents photocopiables destinés aux élèves, le maître dispose en fin de volume d'images en couleur de format A3. Le maître peut, outre cela, ajouter un fichier d'images géographiques qui est vendu à part.

En début de volume, se trouve un tableau synthétique qui présente les différentes séances proposées à partir des grands thèmes du programme, les compétences disciplinaires et méthodologiques attendues des élèves.

Le premier thème concerne l'étude de planisphères. Trois séances de soixante minutes sont prévues pour aborder ce thème. La première séance concerne « Le planisphère », la deuxième « Les repères sur le planisphère » et la troisième « Des représentations différentes de la Terre ».

Chaque début de thème commence par des pages d'*Informations pour l'enseignant*. Pour le thème sur les planisphères, les rappels notionnels pour l'enseignant sont les suivants : « Comment se repérer sur la Terre ? », « Une planète " océanique " », « Une planète constituée de six continents », « Le planisphère ». Outre ces rappels notionnels, les pages pour l'enseignant proposent un lexique avec les définitions des mots utilisés dans les séances. En règle générale, ces pages d'*Informations pour l'enseignant* comprennent deux pages.

A la suite des *Informations pour l'enseignant*, le maître trouvera dans l'ensemble didactique les objectifs de la séance.

Le titre de la première séance sur le planisphère est : « Réaliser un planisphère ». Les compétences disciplinaires et méthodologiques attendues des élèves sont énoncées, la démarche d'apprentissage est présentée (ici, la démarche s'appuie sur une problématique), le lexique utilisé dans la leçon est donné, la durée de la séance est annoncée ainsi que le matériel

nécessaire pour pouvoir la mettre en œuvre (les photocopies à donner aux élèves, les posters à utiliser mais aussi le matériel qui n'est pas compris dans l'ensemble didactique : il s'agit ici d'un globe terrestre et de feuilles bleues pour trois élèves, d'une dizaine de feuilles blanches, d'un feutre par groupe et d'un planisphère mural).

La trame didactique de cette leçon comprend six étapes : « Observer un document photographique : la Terre », « Vérifier les hypothèses explicatives énoncées au cours de l'étape 1 », « Lire un témoignage pour prélever des informations », « Réaliser un planisphère », « Présenter le résultat de sa recherche, critiquer et valider des résultats » et « Synthétiser les connaissances ».

Pour chaque étape, le matériel à utiliser est rappelé, l'organisation de la classe proposée et les résultats attendus sont énoncés. Pour certaines étapes, les questions à poser aux élèves sont proposées ainsi que les notions à communiquer aux élèves.

A la fin du thème, une évaluation avec les corrections pour le maître est proposée sous forme de photocopies à donner aux élèves avec les compétences évaluées en rappel.

Le premier thème est donc ici partagé en trois séances de soixante minutes chacune. Le maître dispose de tous les éléments pour pouvoir présenter les séances à part le matériel demandé en plus (globes terrestres, feuilles de couleur bleu, feutre, feuilles blanches).

A partir de ces trois exemples de leçons de géographie, on peut avancer que tous les manuels ou les ensembles didactiques ne proposent pas aux maîtres et aux élèves les mêmes scénarios pédagogiques pas plus que les mêmes démarches d'apprentissage.

Le manuel de Clary et Demerdjian propose deux scénarios pédagogiques différents. Le premier est articulé autour de l'observation de documents et de leur questionnement. Les élèves doivent être en mesure, à partir de ces deux activités, de construire ou reconstruire la leçon du manuel. Le second est de type transmissif : la leçon est donnée à l'élève par le biais du texte tandis que les illustrations la justifient.

Le manuel de la collection Le Callennec part de l'observation guidée de documents géographiques et propose un texte qui reprend les éléments importants de cette observation.

Enfin, l'ensemble didactique de la collection Retz propose de faire construire les

connaissances par les élèves. Les élèves n'ont pas à leur disposition les réponses aux questions envisagées dans le scénario pédagogique. Au final, on recense donc trois scénarios pédagogiques différents pour trois supports différents.

En dehors des manuels scolaires, les maîtres ont aussi accès à d'autres sources de documentation et d'information pour préparer leurs séances de géographie.

4.5. Les revues pédagogiques

Outre les manuels, les maîtres peuvent aussi utiliser les revues pédagogiques. Parmi ces revues quelques-unes proposent des dossiers pour la géographie tels que « Textes et documents » pour la classe éditée par l'INRP²¹, « La Classe » et les dossiers de « La Documentation photographique » de la Documentation française.

A titre d'exemple, la revue « Textes et documents pour la classe » propose des dossiers thématiques dans diverses matières, de l'école élémentaire au lycée. Ces dossiers sont l'oeuvre de plusieurs auteurs qui apportent un regard différent sur les thèmes abordés. Ces dossiers comprennent des textes et des posters format A3 qui peuvent être utilisés en classe et proposent des pistes pédagogiques, des exercices destinés aux élèves ainsi qu'une bibliographie.

Les dossiers de la Documentation photographique allient quant à eux textes et photographies projetables sur écran, des pistes pédagogiques, une bibliographie. Ils sont écrits par un ou des spécialistes de la question issus du monde universitaire.

Outre les manuels, les revues pédagogiques, les maîtres, pour préparer leurs séances de géographie, peuvent avoir accès rapidement et à moindre coût à une multitude de données, d'informations et de documents *via* l'internet (Lévy, 1994), à partir de différents types de sites : institutionnels, de particuliers, collaboratifs.

21. INRP : Institut National de Recherche Pédagogique.

5. Les supports pour préparer le cours : l'internet

Si l'internet permet d'avoir accès à de nombreuses données informationnelles et documentaires, cet outil toutefois n'obéit pas aux mêmes logiques que le manuel scolaire. Celui-ci était de fait facilement identifiable grâce à sa maison d'édition ou ses auteurs. Certains manuels portaient en eux un tel gage de sérieux et de confiance qu'enseignants, élèves et parents parfois n'indiquaient plus le titre du manuel mais bien plus son auteur tel qu'on pouvait le faire pour le *Lagarde et Michart* en Français dans le secondaire, le *Tavernier* en Sciences ou le *Thévenet* en Mathématiques à l'école élémentaire.

L'internaute, quant à lui, a l'embarras du choix, où le meilleur côtoie le pire puisqu'il peut accéder à différents types de sites dont certains indiquent explicitement les sources des documents présentés (date, auteur) alors que d'autres ne les proposent pas. Il est vrai qu'aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, les auteurs, la date de création des documents s'effacent face aux moteurs de recherches qui nous permettent d'avoir instantanément accès et à moindre coût à de nombreux documents (Lévy, 1994).

Cet outil qui est récent demande toutefois des compétences particulières liées au mode de repérage (Attali, 1995, 1996) et de validation des contenus proposés (Finkielkraut, 2001).

Les paragraphes qui vont suivre montreront que l'internet a des caractéristiques propres par rapport aux autres supports de communication actuels et qu'il obéit à des spécificités d'usages. Ceci permettra de mieux juger de l'intérêt de l'internet et des changements qu'il est susceptible d'apporter dans le cadre du travail de préparation de classe des enseignants.

5.1. De l'imprimé à l'internet en passant par l'audiovisuel : n'est-ce pas la même histoire qui se répète ?

L'histoire des techniques montre que de nombreuses inventions pourtant révolutionnaires ont eu du mal en fin de compte à trouver leur place dans la société qui les a produites mais aussi que les retombées des techniques n'ont pas toujours été celles escomptées. L'historien nord-américain Cuban (1993) dont les recherches portent sur l'utilisation d'outils inventés pour transformer le travail des enseignants et des élèves est arrivé à la conclusion que l'invention de nouveaux outils (l'internet n'a pas été pris en compte par l'auteur puisque ses écrits sont antérieurs à l'apparition de l'internet) n'a pas changé radicalement l'organisation de l'école depuis quatre-cents ans. L'organisation scolaire apparaissait à la date de sa publication plutôt comme une structure figée peu propice aux changements.

L'homme a inventé l'imprimerie, la radio, le téléphone, le magnétophone, la télévision et aujourd'hui l'internet. A chaque fois, ces inventions devaient révolutionner les manières d'enseigner et apporter plus de partage des informations transmises. La télévision, la dernière invention en date avant celle de l'internet, avait ces ambitions. De nombreux ouvrages traitant des possibilités de la télévision ont paru depuis les années 1970 sur le sujet (Jacquinot, 1977 ; La Borderie, 1997). Bougnoux écrivait en 2002 que « [le] choc de la télévision n'en aura été que plus terrible, [...] elle venait ruiner l'Ecole fondée sur le livre ». Mais était-ce si sûr ? Ce nouveau média, riche d'images, de possibilités de montrer le monde pour « de vrai » s'est en fait vite retrouvé mis de côté (Chaptal, 2003) puisque cette révolution audiovisuelle promise dans les années 1970 n'est pas advenue (Ilich, 1972).

Mais l'internet n'est pas la télévision. C'est un outil peu cher, facile d'utilisation et qui permet à tout un chacun de produire. C'est parce que les conditions d'utilisation d'internet sont différentes de celles de la télévision et que ses possibilités sont beaucoup plus importantes qu'il apparaît intéressant de l'étudier de plus près.

L'internet a un avantage que n'ont pas les autres médias : il combine trois technologies et quatre fonctions dans le même appareil. Il rassemble dans un seul appareil le téléphone (inventé en 1890), la télévision (1930-1940) et l'ordinateur personnel (1980) et

permet la diffusion de documents aux personnes connectées au réseau, la circulation de l'information en temps réel, sans barrière de temps et d'espace, c'est-à-dire 24 heures sur 24, 7 jours sur 7 dans le monde entier et l'accès à des bases de données (Floridi, 1997).

L'histoire sociale des techniques montre que chaque technologie de communication apporte à la fois son cortège d'avantages et d'inconvénients qui sont inhérents autant à la forme des nouveaux médias qu'aux contenus qu'ils sont censés transmettre.

Pour certains, à l'instar de Finkelkraut (2001), l'internet pose autant de problèmes à nos contemporains qu'en posait l'abondance de livres au temps des Lumières. C'est qu'actuellement, les sites sur l'internet sont libres de création et de consultation. Face à cette situation, deux *scénarios* se présentent ainsi à nous aujourd'hui : ou nous sommes capables d'utiliser à bon escient cette nouvelle technologie, c'est-à-dire de manière réfléchie ou nous nous en remettons à d'autres pour penser à notre place.

Nous ne sommes qu'aux débuts de l'internet. Nous sommes dans une situation d'abondance des écrits, des documents que nous avons à disposition et non de rareté. Mais, justement, comme l'écrivait déjà Kant au XVIII^e siècle, c'est le choix à partir de l'abondance qui donne toute sa valeur à l'homme libre puisque « [nous] ne conquérons pas une liberté de pensée sur le silence, mais sur le bruit » (Kant, cité par Benoît, 1995). Mais ce bruit, cette profusion de sites sur l'internet demande de se raccrocher à du connu, à construire des normes de validation, partagées dans le meilleur des cas avec d'autres ou de manière individuelle faute de mieux quand on ne peut faire autrement (Riondet, 2000).

D'une certaine manière, nous sommes donc dans la même situation que les contemporains de l'invention de l'imprimerie. Nous sommes face au bruit, à la profusion. Nous devons nous orienter, nous repérer dans ce dédale d'écrits, de documents qui nous est proposé. A cet égard l'image du labyrinthe proposé par Attali (1995, 1996) paraît être un terme bien choisi pour définir l'internet : « Quiconque a essayé un jour d'entrer dans internet sait qu'il ne faudrait pas parler d' " autoroutes " de l'information mais plutôt de labyrinthes : gigantesque enchevêtrement de ruelles et d'impasses, de bibliothèques et de cafés, le réseau se compose de mille chemins qui souvent se terminent en impasses. Internet ressemble plus au labyrinthe d'une ville médiévale, sans véritable architecte, qu'au bel ordonnancement d'une autoroute » (Attali, 1995).

En fait, l'internet sera peut-être victime de sa nouveauté comme a pu l'être la

télévision en son temps. D'ailleurs, aujourd'hui, les statistiques sur l'internet ne mesurent-elles pas plus une certaine image de la modernité en s'intéressant plus aux contenants qu'aux contenus ? Le taux de pénétration de la nouvelle découverte serait alors la mesure de la modernité. Nous serions modernes parce que nous aurions tant d'ordinateurs par classes, tant de manuels par élèves ou tant de professeurs connectés à l'internet. Comme le soulignait déjà De Certeau (1980 : 281) : « Les moyens de diffusion l'emportent sur les idées véhiculées. Le médium remplace le message ». N'en est-il pas de même lorsqu'on demande aux enseignants s'ils sont connectés à l'internet et combien de temps ils passent à « naviguer sur le Web » (Stateval, 2004). Or, ce ne sont pas les équipements en eux-mêmes qui devraient avoir de la valeur mais leur utilisation effective et raisonnée.

Vanderdorpe, dans son livre *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, après avoir démontré la place du livre dans des tableaux de maîtres du XV^e au XVIII^e siècle se demande si une enquête actuelle sur les grands, les puissants de notre monde ne montreraient pas la place que prend l'ordinateur dans leur vie quotidienne et l'envie qu'auraient ceux-ci de se montrer à leur avantage à côté de ce nouvel outil. La modernité que véhiculeraient de nouveaux outils serait plus importante que leur utilisation effective. L'ordinateur garantirait, comme pour le professeur d'université « la modernité de [leur] démarche et [leur] capacité à dominer des domaines complexes, car c'est par cet objet et non plus par les livres que passe maintenant l'accès à la totalité du savoir humain » (Vanderdorpe, 1999 : 179).

En fait, on peut se demander si l'ordinateur, une connexion à l'internet n'est pas une source de distinction, une façade plus qu'une attitude car travailler avec un outil quel qu'il soit demande des aptitudes, des compétences, des attitudes. Des compétences de plusieurs ordres sont nécessaires pour chercher de l'information, de la documentation : il faut savoir lire, savoir quoi chercher, comprendre le fonctionnement de la machine, valider l'information.

5.2. Surfer sur l'internet : une manière différente de lire

Les historiens de l'écriture et de la lecture ont montré que les supports sur lesquels on lit ont des conséquences sur les manières de lire. Dans tous les cas, le texte sur papier se définit par son autonomie et sa clôture (Ducrot et Todorov, 1972).

Auparavant, le *volumen*, le rouleau de papier, imposait de fait une lecture déroulante de bas en haut. Ici, pas de pages, de repères, d'index. Le lecteur devait utiliser en plus ses deux mains pour tenir l'écrit qu'il était en train de lire, ce qui rendait difficile toute prise de notes, la consultation de plusieurs écrits en même temps.

Le *codex* (le livre) apporta une mise en ordre des feuillets grâce à la numérotation des pages, ce qui permit de feuilleter, de lire en diagonale un livre (Gossin, 2007). Qui plus est, la couture, la couverture et le titre du livre permirent d'entrevoir le livre comme un tout, une somme qui se suffit à elle-même, circonscrite qu'elle est entre sa première et sa dernière page. En somme, le livre serait un ensemble cohérent, achevé qui se suffirait à lui-même (Melot, 2007).

Au total, le livre peut être écrit de trois manières différentes : de manière linéaire, du début à la fin, sans interruption, en chapitres ou de manière tabulaire.

La première manière oblige le lecteur à suivre pas à pas la pensée de l'auteur, sans possibilité de pouvoir choisir les chapitres, les parties qui l'intéresseraient de prime abord. Dans ce cas, c'est l'auteur du texte, du document qui détermine le sens de la lecture. Virgile dans les *Géorgiques* ne disait pas autrement : « O vous, désireux d'écouter, avez suivi dans une petite barque mon vaisseau qui s'avance en chantant. Revirez pour revoir vos rivages ! Ne nous mettez pas en mer, car peut-être, en me perdant, resteriez-vous égarés. Les eaux où je vais entrer ne furent jamais parcourues » (Virgile, *Géorgiques*, chant II). D'après une typologie faite par Heyer en 1986 et reprise par Vanderdorpe en 1999, c'est une lecture « intense » que l'on fait à partir de ce type de livre que l'auteur qualifie de « broutage » (Vanderdorpe, 1999).

Conscients que sont les auteurs du peu de temps qu'ont leurs lecteurs (Vanderdorpe, 1999), le livre qui est divisé en chapitres, sous-chapitres, paragraphes et qui

inclut ou non des notes de bas de pages ou de fin de chapitre ou des renvois correspond aux livres dits « savants ». Ce type de livre permet une lecture plus séquentielle, thématique, plus proche de celle que l'on fait lorsque l'on consulte un dictionnaire, une encyclopédie, à la recherche que l'on est d'une réponse à une question que l'on se pose. Dans ce cas, la lecture s'apparente pour Vanderdorpe (1999) à la chasse.

Enfin, le livre construit de manière éclatée, à la manière des magazines est construit selon le principe de la tabularité. Il ne s'agit pas de la tabularité qui permet de se repérer dans le texte grâce à l'ajout de titre, de sous-titres de paragraphes, d'index d'auteurs, de notions, mais de la notion qui fait référence au tableau et à la manière que l'on a de le lire. Dans ce cas, tous les éléments du livre peuvent être lus selon un ordre aléatoire. Il n'y a pas d'ordre imposé. Le lecteur prend ici l'initiative de construire sa lecture (Vanderdorpe, 1999). Ce type de présentation est assimilé au furetage pour Vanderdorpe (1999) qui correspond à une lecture en diagonale des écrits.

En bref, on peut dire que dans un livre écrit de manière linéaire, peu de choix s'offrent au lecteur puisqu'il doit suivre la voie tracée par l'auteur, en revanche, pour des documents tabulaires, une certaine liberté lui est laissée de fait, au risque qu'il se perde et qu'il ne comprenne rien. Il peut à la manière des pages de magazines aller d'un document à l'autre comme un visiteur de musée non averti lisant un tableau selon sa fantaisie. Des pistes de lecture, des repères sont parfois donnés par l'auteur. Ce seront des titres, des renvois d'un document à l'autre, des précisions, etc. Il n'en reste pas moins vrai que dans tous les cas, l'auteur est toujours présent. Il n'y a pas d'échappatoire possible, avec le livre le monde des possibles est clos. Qu'ils soient linéaires ou tabulaires, les écrits restent circonscrits. Le livre se suffit à lui-même. On se trouve face à sa totalité.

A la différence du livre, la page web apporte un plus à ces manières d'écrire car elle peut être construite de manière linéaire ou tabulaire, avec des liens qui renvoient à d'autres documents. Ces liens hypertextes rassemblent tous les avantages du *volumen* et du *codex* et permettent le déroulement circulaire des textes ; à la manière du *volumen*, grâce à la fonction de l'ascenseur, ils permettent de feuilleter, de lire un écrit grâce aux touches suivant et précédent, de passer d'un texte à un autre (Gossin, 1999). Ces liens insérés dans un document ne permettent pas en revanche de voir, d'appréhender la totalité du document. Le document apparaît alors comme une sorte de *Tonneau des Danaïdes* où plus on avance moins on en voit la fin (Grimal, 2002).

C'est qu'en effet, un lien sur l'internet peut renvoyer à un autre lien qui lui-même renverra à un autre. Certes, certains documents web incluent dans un lien la possibilité de lire l'arborescence de construction du texte mais sa compréhension est souvent difficile et son intérêt limité.

On pourra rétorquer que les livres permettent aussi de faire des liens entre différentes parties du texte. Les notes de bas de page, les renvois, comme l'expliquait déjà d'Alembert au XVIII^e dans son *Discours préliminaire de l'Encyclopédie* (1763), permettent de passer d'un texte à un autre, d'avoir accès à des compléments d'information sans avoir à répéter les mêmes textes. En fait, si différences il y a entre les liens hypertextes et les renvois, elles tiennent plus à la rapidité de la consultation et au fait que l'on ne soit pas limité par l'espace d'écriture.

Plus facilement sur le web qu'à partir de livres, on peut naviguer à vue, sans boussole. Sur le web, c'est au lecteur de choisir son chemin. Plusieurs options s'offrent à lui : naviguer à l'aveuglette, se laisser porter par les différentes options du document ; il pourra lire linéairement à la manière d'un livre, aller chercher des informations complémentaires en cliquant sur un hyperlien, et enfin aller d'un lien à un autre, en se laissant porter par les différentes possibilités (Laufer et Scavetta, 1992).

Debray dans un article de la revue *Le Débat* de 1995 donnait déjà une définition éclairante de la lecture sur le web : [Le texte] « n'est plus un invariant statique, un chemin à parcourir dans un sens donné, enregistré une fois pour toutes, mais une mosaïque en mouvement (texte, image, son), une suite aléatoire de bifurcations, carrefour non hiérarchisé ni prédéterminé, où chaque lecteur peut inventer, dans un réseau de noeuds de communication, son parcours propre » (Debray, 1995 : 26).

Un terme est utilisé pour exprimer la lecture que l'on opère sur les sites de l'internet : surfer. Aujourd'hui, les critiques de l'internet décrivent l'action de surfer comme une action superficielle. Tamisier écrit que « [l'] objet-livre et le livre électronique semblent n'avoir finalement que peu de choses en commun. Ne dit-on pas que l'on fait une recherche "dans" tel ou tel ouvrage alors qu'on trouve des documents "sur" internet ? On lit un livre, on "surfe", on "navigue" sur internet. Cet emploi symptomatique démontre bien que lors de la pratique de la lecture à l'écran, on reste à la surface du document, ce qui engendre souvent une appréhension superficielle du texte et une mémorisation moindre » (Tamisier, 2007 : 40).

Cette critique, parmi tant d'autres, prend pour référence le surfeur qui, avec sa planche, glisse sur l'eau. Le surfeur reste pour eux à la surface de l'eau, n'entre pas en profondeur. L'utilisateur de l'internet ne ferait pas autrement. Il lirait de manière superficielle les sites, les pages qu'il consulte, sans approfondir ce qu'il lit. Cette première définition du verbe surfer peut représenter en effet une manière de lire. Celle-ci néanmoins se retrouve aussi pour le lecteur d'écrits sur papier. Comme l'a montré Vanderdorpe (1999), on peut aussi feuilleter un livre, le lire en diagonale, ne le lire que superficiellement. Il n'en reste pas moins vrai que cette définition du verbe surfer est pour le moins réductrice puisqu'elle ne prend en compte qu'une facette du surf.

Si faire des recherches sur l'internet s'apparente à l'activité maritime du surfeur, l'exemple de deux personnages de films sur le surf permettra de donner une autre définition du verbe surfer, loin du consensus actuel. Pour exprimer ce point de vue, on utilisera deux références cinématographiques qui font justement références à l'activité sportive du surf. Tant qu'à reprendre des termes, autant les étudier dans leur champ originel d'application.

Surfer (sur l'eau, cette fois-ci) à la manière de l'acteur Patrick Swayze, dans le film de Kathryn Rigelow, *Point Break* de 1991, implique une prise en compte de plusieurs paramètres. Le surfeur attend la vague, dans un lieu et à un moment donné. Il ne s'agit pas de survoler les choses. Ici, il faut être prêt : physiquement, pécuniairement, matériellement. Les grandes vagues, les spots les plus célèbres et les plus courus, de *Venice Beach*, *Malibu Beach* à Los Angeles et encore plus ceux de *Waikiki* à Honolulu, de *Maui* à North Shore d'Oahu dans l'île d'Hawaï ne se surfent pas à la légère. Les *aficionados* s'y préparent toute l'année, savent quels sont les lieux d'entraînements les plus propices à leur pratique. Surfer est ici synonyme de sérieux.

Surfer n'est pas une activité qui se fait à la légère. On est loin ici de l'acteur Jean Dujardin dans le rôle de Brice de Nice (*Brice de Nice* de James Huth, 2005) qui attend la vague du siècle, dans un lieu où tous les connaisseurs savent qu'elle ne pourra advenir. Brice, certes, surfe sur les vagues des plages de Nice mais il reste à la surface des choses. Il reste en dehors du cercle des initiés des « vrais surfeurs ».

Que nous apprennent au final ces deux films ? Surfer a deux significations : une pratique qui demande un entraînement, des informations précises et fiables pour les connaisseurs et les vrais pratiquants de ce sport ou une pratique que l'on qualifiera d'amateur, qui certes utilise l'internet mais de façon non réfléchie. Le surfeur se laisse porter par la vague

quand il y en a une ; il ne cherche pas plus loin que ce qu'on lui présente. Les deux pratiquants font du surf mais ils n'aboutissent pas aux mêmes résultats et n'en retirent pas les mêmes bénéfices. Surfer comme cela a déjà été vu plus haut avec la navigation a plusieurs sens comme peut en avoir la lecture. En fait, lire, surfer, naviguer dépendent plus de la posture de celui qui lit, qui surfe, qui navigue que des conditions matérielles de la lecture.

5.3. La recherche de documents sur l'internet : limites et difficultés

Mais la recherche de documents sur l'internet pose un autre problème : celui de la prise de conscience de la totalité des écrits sur le web. Encore que cette profusion ne soit pas propre à notre époque puisque les contemporains de Gutenberg s'en plaignaient déjà au XV^e siècle. En égrenant les auteurs, on peut noter les mêmes remarques concernant cette profusion des écrits, des documents à disposition. Ce problème n'est donc pas imputable à la nouvelle technologie de l'internet même si elle peut exacerber cette production. Pour illustrer cette profusion, on citera Anatole France qui au début du XX^e siècle écrivait : « Les livres nous tuent. Nous en avons trop et de trop de sortes [...] Les livres se sont multipliés d'une façon merveilleuse au XVI^e siècle et au XVIII^e. Aujourd'hui la production en est centuplée. Voici qu'on publie, seulement à Paris, cinquante volumes par jour ; sans compter les journaux. C'est une orgie monstrueuse. Nous en sortirons fous » (France, non daté).

Une autre différence existe entre les productions disponibles sur l'internet et les productions livresques car si on prend en compte qu'en France il existe un droit d'imprimé pour chacun, il n'en reste pas moins qu'imprimer un livre demande de gros moyens et des prises de risques financiers. C'est pour cela que des professionnels ; les éditeurs, prennent en charge toutes les étapes de la fabrication d'un livre. Pour Schuwer le métier de l'éditeur répond à cinq fonctions : choisir, perpétuer ou diversifier un fond, assurer et financer la fabrication des ouvrages, les diffuser, les distribuer, les promouvoir (Schuwer, 2007).

En ce qui concerne la première fonction, l'éditeur recense et choisit à partir des manuscrits écrits les ouvrages qu'il éditera. Il faut néanmoins avoir conscience que huit livres sur dix sont en fait des écrits de commandes. Grâce à son réseau de connaissances, sa maîtrise des attentes du public et des institutions, l'éditeur passe commande à des auteurs pour écrire

des livres sur des thèmes donnés. Une citation d'une lettre d'Anatole France à son éditeur donnera un exemple fort éclairant de cet état de fait : « Permettez-moi de vous offrir ce petit livre ; je vous le dois bien, car assurément il n'existerait pas sans vous. Je ne songeais guère à faire de la critique dans un journal quand vous m'avez appelé au Temps. J'ai été étonné de votre choix et j'en demeure encore surpris » (France, non daté).

Dans le domaine des productions scolaires, les écrits de commande sont monnaie courante. Les manuels scolaires font partie à cet égard de ce que l'on appelle une édition programmée. Cette édition doit sortir à une date donnée pour être sur le marché en même temps que les autres concurrents du secteur et répondre à un cahier des charges strict donné par le ministère de l'Education nationale par la voie des programmes (Schuwer, 2007).

Comme cela a été déjà évoqué auparavant, l'éditeur exerce une fonction de filtre. Il choisit avec son équipe éditoriale des manuscrits qui devront à l'occasion être corrigés ou réécrits. Il n'en reste pas moins que ces écrits restent dans « l'air du temps ». Ils doivent correspondre à une attente du public pour être vendus (Schiffrin, 1999). C'est d'autant plus vrai pour les manuels scolaires. Pour correspondre aux attentes des professeurs, des élèves, de l'institution, les manuels scolaires devront traduire dans un espace et à budget donné les différentes attentes de leurs futurs utilisateurs. Dans tous les cas, ces manuels ne sont pas anonymes. Ils sont signés ou du moins sont adossés à une maison édition qui joue aussi à travers eux son image de marque.

Sur l'internet, les données sont différentes. Tout un chacun peut écrire, construire un site à sa guise, selon ses propres normes, ses attentes ou les attentes supposées des lecteurs potentiels. Pas besoin d'éditeurs, ni même de nom. Un écrit peut très bien être celui de son auteur ou être écrit sous un pseudonyme, ou même être une reprise des écrits d'un auteur connu. Or, le nom est pour beaucoup d'entre nous une référence. Comme le disait si bien Foucault : « [...] un nom d'auteur n'est pas simplement un élément dans un discours (qui peut être sujet ou complément, qui peut être remplacé par un pronom, etc.) ; il exerce par rapport aux discours un certain rôle : il assure une fonction de classification [...] » (Foucault, 1969 : 826).

L'information sur l'internet peut-être soit de première main et donnée dans certains cas par son auteur à titre gracieux, soit de seconde main, soit encore publiée sans l'accord des auteurs au mépris de leurs droits, soit plagiée comme cela fut le cas lors de l'avènement du livre. Dans le premier cas, l'internet apporte une valeur ajoutée à la documentation de celui

qui le consulte puisqu'il va pouvoir avoir accès à des documents nouveaux, qui n'étaient pas publiés auparavant. On serait alors dans le schéma d'une société du partage appelée de ses vœux par Lévy (1994).

Dans le deuxième cas, l'internet fournirait ce qui existe déjà sur le marché. Ici, l'internet n'apporte pas de valeur ajoutée à la production existante si ce n'est qu'il permet de prendre connaissance de ce qui existe de manière quasiment gratuite. Dans ce cas de figure, les documents présents sur la toile seraient conformes à ceux que l'on peut trouver dans les librairies. Ils ont donc été filtrés mais ils lèsent les auteurs et sont illégaux. On serait ici comme pouvait l'être le personnage de Jacques Tati, dans le film *Playtime* de 1966, qui veut découvrir le monde mais qui en fait ne voit que les mêmes choses dans tous les pays qu'il visite. Toujours dans le domaine cinématographique, Jean-Luc Godard faisait remarquer que l'arrivée du câble et de quarante chaînes supplémentaires n'avait pas apporté plus de diversité dans les grilles de programmation proposées aux téléspectateurs (cité par Joëlle Farchy, 2003 : 164). Cette remarque ne touche pas seulement les secteurs de l'audiovisuel.

Dans le dernier cas, les productions disponibles sur l'internet seraient des copier/coller, des plagiats des productions qui existent déjà. Ici, le problème se pose de la légitimité de ces productions. Dans ce cas, on ne sait plus à qui l'on a affaire. C'est la signature, la mise en perspective des auteurs qui est ici brouillée (Foucault, 1969 ; Diderot, 1763). Le danger de cette situation est la perte de repères partagés. Le problème qui se pose dans ce cas de figure est la mise en place de filtre de validation des productions. Une signature au bas d'un document est un signe de sérieux dans un champ donné. Avec l'internet, c'est le problème des filtres à la production et à la diffusion qui est posé dans ce cas de figure (Finkielkraut, 2001).

Quoi qu'il en soit des documents disponibles sur l'internet, l'histoire de l'écriture et de la lecture est étroitement liée à celle des filtres qui signifient soumettre à un contrôle, à une vérification, à un tri.

Face à la pléthore d'informations, de documents disponibles sur l'internet, l'utilisateur doit se construire des filtres ou s'en remettre à des filtres construits par d'autres pour sélectionner, organiser l'information qui est à sa disposition. Cette opération de filtrage de l'information peut se faire de différentes manières : à travers sa culture personnelle, les moteurs de recherche, les éditeurs, une communauté d'intérêt, la reconnaissance d'un nom, d'une signature. Chacune de ces manières de faire a ses avantages et ses inconvénients. Bien

qu'ils ne soient pas toujours d'un abord très visibles, ces filtres existent même sur l'internet.

Dans tous les cas, et cela quel que soit le support utilisé, une action de sélection se fait, implicitement, par rapport à notre propre culture intellectuelle et sociale. En effet, notre culture nous a été transmise par des filtres qui nous permettent de nous y retrouver, de nous sentir proches les uns des autres car partageant des idées, des repères communs. Comme l'écrit Umberto Eco : « [la] culture transmet la mémoire, mais pas toute la mémoire, elle filtre » (Eco, 2001).

Certains sont plus avantagés que d'autres, de par leur culture, leur scolarité, leur histoire personnelle, car ils ont déjà en eux des filtres qui les aideront à s'y retrouver dans la masse des écrits édités, dans les méandres des sites de l'internet, alors que d'autres prendront tout ce qu'ils trouvent pour argent comptant ou s'en remettront aux moteurs de recherche.

L'inconvénient quand on construit soi-même ses filtres est la perte de repères communs et l'impossibilité de partager dans un langage commun avec les autres. Umberto Eco résume cette situation ainsi : « [avec] le Web, tout un chacun est dans la situation de devoir filtrer seul une information tellement ingérable vu son ampleur que, si elle n'arrive pas filtrée, elle ne peut être assimilée. [...] De plus, les filtres auxquels nous nous référons résultent de la confiance que nous avons mise dans la dite " communauté des savants " qui, à travers les siècles, débattant entre eux, a apporté la garantie que le filtrage a été, à tout le moins, plutôt raisonnable, tandis qu'on peut imaginer ce que pourrait donner le filtrage individuel fait par n'importe qui [...] » (Eco, 2001).

Quand on fait une recherche sur l'internet aujourd'hui, on peut toujours se référer comme pour une recherche bibliographique au titre, à la date, à l'auteur ou à la matière de référence mais aussi à des mots clés qui donneront accès à des ouvrages qui se rapprochent du livre désiré et ainsi de suite (Algèbre de Boole). Mais qui dit mot clé dit méthode. Or, pour l'internet, ces mots clés, ces référencement sont traités à partir de logiciels d'application qui sont construits selon des cahiers des charges. L'internet ne déroge pas à cette règle. Il n'est pas synonyme de transparence, d'altruisme, de partage désintéressé. Les moteurs de recherche ont été développés par des entreprises privées cotées en bourse qui ont des comptes à rendre à leurs actionnaires. Le fait que le service soit rendu par une entreprise privée à but lucratif ou commercial ne signifie pas *ipso facto* que ce service est de mauvaise qualité mais seulement que les attentes et les fins de ces entreprises ne sont peut-être pas celles que l'on pourrait attendre d'une société ouverte de l'information.

Si l'internet propose de nombreux sites à qui tape une requête sur son clavier néanmoins cette facilité d'utilisation, ce procédé quasiment instantané, qui quand on en a pris l'habitude va quasiment de soi est en fait loin d'être anodin, aléatoire. Derrière la technologie de l'internet se cachent des procédés techniques de tri qui permettent de hiérarchiser les sites qui apparaissent à l'écran. C'est la logique de ces tris dont il va être question dans les prochains paragraphes.

Une recherche sur l'internet ne se fait pas n'importe comment. Elle obéit à des processus d'évaluation, de probabilité, de reconnaissance qui se font à partir d'un moteur de recherche qui fait trois opérations successivement. Il explore le web grâce à un robot qui recense tous les hyperliens en rapport avec les mots clés de la recherche. Il indexe les documents récupérés par pertinence. Les termes recherchés sont répertoriés. Les documents sont explorés selon la probabilité que le moteur a de trouver les termes. La recherche proprement dite donnera le résultat des deux actions précédentes mais en mettant en avant les sites, les documents qui ont été les plus lus. Les sites sont présentés alors selon le nombre de connexions et selon le degré de pertinence des documents.

Les moteurs de recherche fonctionnent avec un correcteur orthographique, un analyseur lexical qui permet de s'arrêter à une définition stricte ou élargie du terme recherché et un anti-dictionnaire qui retire de la recherche tous les mots parasites tels que les articles.

Les entreprises de moteurs de recherche type Google permettent d'utiliser gratuitement leurs services en contrepartie d'un fonctionnement intégrant de la publicité (Maniez, 2008). Les pages de droite, les premières lignes en couleurs qui apparaissent à l'écran sont des pages payées par des entreprises qui achètent des mots clés pour apparaître le plus possible lorsque les internautes tapent leur requête. Cette manière de faire ne veut pas dire que ces sites ne sont pas intéressants mais seulement que la navigation des internautes est balisée par des mots clés le plus souvent achetés par des entreprises.

On voit bien avec ces explications que le fonctionnement des moteurs de recherche nous ramène à la valeur de l'information recueillie : que ce soit pour les livres ou l'internet, des filtres, des tris existent mais ils ne sont pas organisés et ne sont pas vus de la même manière par les utilisateurs de ces supports.

Autre différence et de taille, les livres proposent des savoirs stables non volatiles à la différence de nombreux sites de l'internet qui peuvent apparaître un jour et disparaître le

lendemain.

En effet, nombre de sites disparaissent du web sans que l'on puisse retrouver les écrits consultés. On pourrait aussi dire la même chose des livres qui sont édités et imprimés et qui restent peu de temps sur les rayons des libraires à la réserve près que les écrits imprimés et publiés sont recensés et archivés dans les Bibliothèques nationales (Blasselle, 1989).

Enfin, une autre différence existe qui concerne la limitation physique dans l'espace des documents imprimés. En effet, l'ouvrage imprimé est enserré dans une couverture, avec un système de pagination intangible, fixé une fois pour toute. Sartre dans *Les Mots* décrit mieux qu'on ne pourrait le faire cette fixité du livre : « Quand je prenais un livre, j'avais beau l'ouvrir et le fermer vingt fois, je voyais bien qu'il ne s'altérerait pas. Glissant sur cette substance incorruptible : le texte, mon regard n'était qu'un minuscule accident de surface, il ne dérangeait rien, n'usait pas. Moi, par contre, passif, éphémère, j'étais un moustique ébloui, traversé par les feux d'un phare ; je quittais le bureau, j'éteignais : invisible dans les ténèbres, le livre étincelait toujours ; pour lui seul » (Sartre, 1964 : 150).

Trente ans plus tard, Debray fit une étude du livre de Sartre et s'inquiéta, lors des premiers pas de l'internet de la volatilité des écrits produits par cette nouvelle technologie : « La délimitation matérielle du réceptacle, avec ou sans reliure, cède la place à une illimitation qui rapproche moins le texte de l'infini que de l'indéfini (" Il y a du texte comme il y a de l'eau et du sable ", note justement Lévy). Avec la spatialité de la page et la rigidité tangible de l'in-folio, disparaît un repère sécurisant et s'ouvre une ère, une aire de volatilité et d'instantanéité qui n'aura sans doute pas que des avantages » (Debray, 1995 : 28).

Cette unité de la page imprimée se retrouve aussi dans les propos de Melot qui se pose des questions sur la pérennité du livre à l'heure de l'internet : « [l'] ordinateur n'a pas de contenu propre. Son centre peut être partout dans le monde et sa périphérie nulle part. Le livre est une unité factice, une façade, mais son titre unique donne accès à un édifice qui peut être décomposé » (Melot, 2007 : 24).

Conclusion du Chapitre 3

Pour conclure, on peut avancer que pour faire classe, les maîtres doivent anticiper leur action. C'est dans un espace/temps non contraint qu'ils doivent préparer leurs séances de classe. Pour préparer leurs séances de géographie, les maîtres ont besoin d'informations, de documents tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves.

Pour trouver ces informations et ces documents, les maîtres peuvent utiliser les manuels de classe, les ensembles didactiques, des fiches de préparations issues des revues pédagogiques ou s'en remettre à l'internet. Or, si tous ces médias proposent des informations, des documents, des fiches de préparations pour les maîtres, en revanche ils n'obéissent pas aux mêmes logiques et ne demandent pas les mêmes aptitudes et connaissances pour ceux qui les utilisent.

Conclusion de la partie I

Cette première partie a permis de comprendre dans quel contexte les maîtres du primaire et plus particulièrement du cycle 3 de l'école élémentaire exercent leur activité d'enseignement.

Les maîtres, qui sont depuis 1989 des professeurs des écoles, ont en charge d'enseigner dans un espace particulier ; l'école, et selon des volumes horaires qui sont fixés par des textes nationaux provenant du ministère de l'Education nationale des domaines d'enseignement qui sont en voie de se constituer en disciplines à partir du cycle 3 de l'école primaire.

Les textes qui encadrent leur activité leur prescrivent de suivre des programmes nationaux publiés au Bulletin officiel de l'Education nationale mais leur reconnaissent en même temps une grande liberté pédagogique et de choix des supports qu'ils utilisent pour préparer leurs leçons et pour faire classe.

Parmi les différentes disciplines qu'ils doivent enseigner figure la géographie qui n'est pas une discipline nouvelle à l'école élémentaire comme peuvent l'être les technologies de l'information et de la communication, l'histoire de l'art ou l'enseignement des langues étrangères puisqu'elle fait partie des disciplines obligatoires depuis la fin du XIX^e siècle. D'abord enseignée comme une discipline d'observation, de localisation et de mémorisation de réalités géographiques, elle devient à partir des années 1970 sous l'influence de la géographie savante universitaire mais aussi de didacticiens de la discipline une discipline qui cherche à mieux faire comprendre aux élèves l'organisation spatiale des sociétés.

Bien qu'elle ait perdu sa place parmi les disciplines majeures de l'enseignement primaire, la géographie reste toutefois pour les maîtres une discipline importante qu'ils

continuent à enseigner régulièrement. Différentes recherches indiquent toutefois que des écarts existent entre la réalité des activités proposées par les maîtres en classe et la lettre et l'esprit des programmes. Si des recherches ont pris pour objet l'étude de ce que font les maîtres en classe, en revanche il n'en existe pas sur le temps et les activités de préparation des maîtres en géographie. Or, aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, les maîtres ont, du manuel à l'internet, à leur disposition de nombreuses ressources pour préparer leurs séances de classe. Ne prendre en compte que le temps de classe, c'est faire abstraction du temps de préparation qui le conditionne et le rend possible. Comprendre ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de classe, le temps qu'ils passent à leurs préparations, les conditions dans lesquelles ils travaillent, les supports qu'ils utilisent, les objectifs qu'ils assignent à leurs séances d'enseignement-apprentissage en géographie lors de leurs préparations de classe, les difficultés éventuelles qu'ils rencontrent sont autant de questions dont les réponses permettront de mieux comprendre les activités qu'ils proposent aux élèves en classe.

PARTIE II

CADRE DE REFERENCE, PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE

Chapitre 4.

Cadre de références

La première partie a permis de montrer que les maîtres exercent leur activité d'enseignement dans un espace bien déterminé (l'école) et selon une temporalité bien établie (vingt-quatre heures d'enseignement réparties sur la semaine) et que si les textes réglementaires qui encadrent leur activité leur prescrivent de suivre des programmes, de respecter des volumes horaires pour les champs disciplinaires à enseigner, ils leur reconnaissent toutefois aussi une liberté pédagogique et de choix des supports qu'ils utilisent en classe.

Les textes qui encadrent l'activité des maîtres ne font pas références de manière explicite à la préparation ; les résultats des recherches tant institutionnelles qu'universitaires nous apprennent cependant que jusqu'à une période très récente les maîtres préparaient leurs séances de cours principalement à partir des manuels des élèves (Borne, 1998) et qu'ils consacraient de sept à onze heures de leur temps hors enseignement à des activités en lien avec la classe ; ce temps comprend aussi bien la correction des contrôles et des exercices que la préparation proprement dite (Chenu, 2002).

Toutefois, ces enquêtes sont maintenant anciennes et ne rendent pas compte de ce que font concrètement les maîtres aujourd'hui, à l'heure de l'internet quand ils préparent leurs séances de cours. Aujourd'hui, les maîtres outre les manuels ont une multitude de documents, de supports à disposition. Leur activité de préparation de séances de classe ne peut plus être envisagée comme elle pouvait l'être auparavant puisque les maîtres évoluent dans un contexte de choix élargi.

Dans ce nouveau contexte, quelles activités font-ils concrètement quand ils préparent une séance de géographie ? Quels objectifs assignent-ils à leurs activités de géographie ? S'y prennent-ils tous de la même manière pour préparer leurs séances de cours ?

Quel volume horaire y consacrent-ils ? Comment s'y prennent-ils pour choisir les supports dont ils se servent ? Que font-ils des supports qu'ils ont choisis pour préparer leurs séances de classe ? Dans quelle mesure les maîtres sont-ils tributaires des livres du maître qui accompagnent les manuels scolaires pour préparer leurs leçons et dans quelle mesure exercent-ils la liberté pédagogique et de choix des supports qui leur est octroyée par les textes qui régissent leur activité ? Sont-ils satisfaits des préparations qu'ils font ? Existe-t-il des situations qui les empêchent d'exercer correctement leur activité ou qui empêchent tout bonnement leur exécution ? Est-ce que les préparations des séances de géographie ont les mêmes caractéristiques que les préparations des autres disciplines ou sont-elles différentes ? C'est à ces questions qu'on souhaiterait répondre.

Mais le problème qui se pose au chercheur désireux de savoir ce que font les maîtres pendant leur temps de préparation est de pouvoir analyser un temps de travail fait de prescriptions et de liberté qui se fait à la discrétion des maîtres.

Pour pouvoir analyser ce temps de travail qui est fait par un sujet, sur un objet pour des personnes autres que lui-même, on utilisera un cadre de références issu de plusieurs courants du champ scientifique de l'analyse du travail de langue française centré sur l'activité ; la didactique professionnelle, la clinique de l'activité mais aussi la didactique de la géographie.

1. Définition de quelques concepts communs aux trois courants de l'analyse de l'activité

Les paragraphes qui vont suivre ont pour objectif de présenter quelques définitions de termes qui sont communs aux trois courants scientifiques que l'on a retenus pour analyser l'activité de préparation des maîtres.

1.1. Action, agir

On peut tenir pour acquis que pour préparer les activités de classe, le maître envisage une finalité à ces activités et mobilisent des moyens et des actions adéquats.

Dans un contexte plus général, on peut avancer qu'une personne qui mène des actions est une personne qui agit. Mais qu'est-ce qu'agir ? Le premier constat que l'on peut faire est que l'homme n'est pas qu'un cerveau pas plus qu'il n'est qu'un corps. Il ne fait pas que penser sans agir ni qu'agir sans penser.

A partir de cette remarque, on est en droit de se demander ce qui le pousse à agir, à penser. Quels sont les ressorts de ses actions ? Pourquoi agit-il d'une manière plus que d'une autre ? Difficiles questions qu'il va falloir étudier plus précisément pour comprendre l'action des maîtres quand ils préparent leurs séances de classe.

Mais avant toute chose, il est nécessaire de définir les termes qui seront utilisés dans cette recherche. On s'en tiendra dans un premier temps à la définition des dictionnaires des mots *agir*, *acte*, *action*, *activité*, qui permettront de mieux comprendre les ressorts de l'activité humaine tant de manière générale que dans un cadre professionnel.

Agir pour *Le petit Larousse* c'est « entrer ou être en action ; faire quelque chose. Produire un effet, exercer une influence » (*Le petit Larousse*, 1989 : 45). Certes, l'homme respire, se déplace, invente, mange. Mais est-ce que ces différents actes sont équivalents ? Le mot *acte*, du latin *actum* (chose faite), signifie « une action humaine adaptée à une fin, de

caractère volontaire ou involontaire, et considérée comme un fait objectif et accompli » (*Gaffiot*, 1934 : 26). A partir de cette dernière définition, on peut déjà dégager deux types d'actes : des actes volontaires et des actes involontaires. La respiration pourrait être qualifiée d'acte involontaire. Quand je dors, je respire sans y penser. J'agis donc sans réflexion. En revanche, il m'arrive de penser à ce que je vais faire de manière consciente. J'agis alors en conscience de cause. Je ne me laisse pas aller à mes instincts de survie immédiats. J'accomplis alors une action du latin *actio*, « fait, faculté d'agir, de manifester sa volonté en accomplissant quelque chose » (*Le petit Larousse*, 1989 : 36).

Certaines actions humaines donc pourraient être qualifiées de mécaniques, non réfléchies, peut-être instinctives, de survie dans un premier temps alors que d'autres actions pourraient être qualifiées de réfléchies, qui répondent à des fins.

Ainsi, l'homme serait-il à la fois un *homo agens*, un être agissant et un *homo sapiens*, un être pensant. Mais est-ce que l'homme qui agit, en dehors des actes de survie ; tels que ceux de la respiration ou de la digestion, du sommeil, réfléchit toujours à ce qu'il fait ?

Polanyi, dans un article paru en 1962 dans *Reviews of Modern Physics* a montré que l'on utilise souvent des savoirs implicites lorsqu'on agit et que l'on peut très bien faire des actions à propos dont on a fixé les objectifs sans les questionner. Pour illustrer son propos, Polanyi prend l'exemple de la personne qui fait du vélo sans savoir comment elle s'y prend pour en faire.

Dans le feu de l'action, elle agit sans penser à toutes les actions, souvent complexes, qu'elles soient simultanées ou enchaînées, qu'elle accomplit pour se déplacer. Si cette personne devait y penser, elle ne pourrait pas faire de vélo, empêchée qu'elle serait par une réflexion sur les différentes étapes nécessaires à cet exercice²². Ces actions peuvent être qualifiées de mécaniques pour certaines, d'habituelles pour d'autres. Cependant, toutes les actions que l'on fait ne peuvent être qualifiées ainsi puisque parfois il nous faut nous adapter à des situations nouvelles qui se présentent à nous. On peut donc avancer qu'il existe trois types d'actions : les actions de survie, les actions habituelles et les actions qui s'adaptent aux situations singulières.

22. There are things that we know but cannot tell. This is strikingly true for our knowledge of skills. I can say that I know how to ride a bicycle or how to swim, but this does not mean that I can tell how I manage to keep my balance on a bicycle or keep afloat when swimming. I may not have the slightest idea of how I do this, or even an entirely wrong or grossly imperfect idea of it, and yet go on cycling or swimming merrily. Yet, it cannot be said that I know how to bicycle or swim and not know how to coordinate the complex pattern of muscular acts by which I do my cycling or swimming. It follows that I know how to carry out these performances as a whole and that I also know how to carry out the elementary acts which constitute them, but that, though I know these acts, I cannot tell what they are. We perform a skill by relying on the coordination of elementary muscular acts, and we are aware of having got these right by accomplishing our skillful performance. We are aware of them in terms of this performance and not (or only very incompletely) aware of them in themselves (Polanyi, 1962).

En dehors de la prise en compte de ces types d'actions, on doit tenir compte aussi de qui fixe les objectifs des actions que nous faisons. Si les objectifs des actions de survie nous sont quasiment inconscients, toutefois les actions habituelles ou singulières peuvent être fixées par nous-mêmes ou par une personne ou une entité tierce.

Au final, on a deux types de prescripteurs des objectifs pour trois types d'actions. La combinaison de ces deux entités permet de savoir dans quelle situation on se trouve quand on agit.

Pour ce qui concerne les situations de travail, les finalités sont en règle générale fixées par l'employeur. Ce même employeur peut en outre fixer les procédures et les moyens des actions attendues pour ces finalités ou bien laisser une certaine liberté aux employés.

Au total, l'articulation des moyens et des procédures permet d'envisager quatre scénarios possibles d'organisation du travail. Le premier articule des moyens et des procédures décidés par le prescripteur de la tâche à accomplir, le deuxième des moyens et des procédures laissés à la discrétion de l'employé, le troisième des moyens standardisés pensés par le prescripteur mais des procédures laissées à la discrétion de l'employé et enfin le quatrième des procédures standardisées pensées par le prescripteur et des moyens laissés à la discrétion de l'employé. Le tableau qui suit reprend de manière synthétique ces différentes combinaisons (tableau ci-dessous).

Tableau 17 : Finalités des actions connues *a priori*.

Finalités des actions connues <i>a priori</i>			
1	2	3	4
Des moyens et des procédures décidés par le prescripteur	Des moyens et des procédures laissées à la discrétion de l'employé	Des moyens standardisés décidés par l'employeur et des procédures laissées à la discrétion de l'employé	Des moyens discrétionnaires laissés à la discrétion de l'employé et des procédures standardisées décidées par l'employeur
Sources : Philippe Charpentier.			

Cette simple énonciation de la combinaison de deux termes : moyens et procédures, permet de lire maintenant les textes réglementaires qui encadrent l'activité des maîtres.

La partie I a montré que si ces textes sont prescriptifs puisqu'ils fixent des programmes à suivre, des horaires à respecter, toutefois, ils laissent dans le même temps au

maître une certaine marge de manœuvre qui concerne tant la pédagogie qu'il veut utiliser pour faire le programme que le choix et l'utilisation des supports dont il se sert. Ceci étant dit, on voit apparaître maintenant assez clairement que si le maître est contraint par des fins (les programmes) en revanche il ne l'est ni par les moyens ni par les procédures qu'il peut utiliser.

Maintenant que l'on sait que l'être humain n'agit pas par hasard et encore moins les maîtres dans le cadre de leur activité de préparation, on va s'intéresser à ce que signifie analyser une activité dans le monde professionnel.

1.2. Tâche et activité

Cette partie a pour objectif de comprendre ce qui différencie la tâche de l'activité dans le monde du travail.

L'école ergonomique française distingue la tâche de l'activité ; la tâche étant « un but dans des conditions déterminées » (Léontiev cité par Vinatier et Pastré, 2007 : 97) et postule de plus que « le travail effectif a toujours une dimension créatrice, de sorte qu'il y a plus dans l'activité que dans la tâche à effectuer » (Vinatier et Pastré, 2007 : 97).

L'activité ne correspond donc pas à la tâche prescrite *stricto sensu*. Elle est autre chose que la tâche : elle est ce qui se fait (Clot, 2001). Outre la distinction entre tâche et activité, Clot distingue aussi l'activité réalisée du réel de l'activité : l'activité réalisée étant ce qui est effectivement fait et le réel de l'activité comprend outre l'activité réalisée ce qui ne se fait pas, qui est à faire ou à refaire ou ce qu'on aurait voulu faire (Clot, 2008).

Analyser la tâche, c'est donc prendre en compte toutes les conditions techniques, sociales et organisationnelles dans lesquelles elle se produit (Leplat, 2001). Pour Ombredane, tout analyste du travail doit prendre en compte avant toute chose le *quoi* et le *comment* du travail. Si le *quoi* concerne les buts, les prescriptions, ce qui est à faire par le travailleur, le *comment* correspond à ce qu'il fait réellement (Ombredane, 1955).

Ces deux questions du *quoi* et du *comment* se traduisent plus concrètement sous la forme de deux notions : celle de la tâche et de l'activité à accomplir. Pour Leplat, « [la] *tâche*, c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (Leplat, 1986 : 24). Leplat et Hoc ont recensé les caractéristiques de la tâche. En premier lieu, elle est conçue par

celui qui commande son exécution. Elle préexiste à l'activité. Son but est d'orienter et de guider de la manière la plus exhaustive possible l'action des sujets qui sont chargés de l'exécuter. Elle est écrite dans un certain langage qui n'est pas neutre puisqu'il fait appel à un vocabulaire, un contexte et des sujets particuliers (Leplat et Hoc, 1983).

La prescription faite avant l'action du sujet, le langage utilisé pour sa formulation, la prise en compte d'un sujet idéal sont des sources de difficultés pour les sujets qui doivent la mettre en place. C'est pour cela que l'on distingue « la tâche » de « l'activité ». Pour Leplat, « [l'] *activité*, c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (Leplat, 1986 : 24).

Si on distingue la tâche de l'activité, c'est qu'il existe dans la plupart des cas un écart entre les deux notions, un écart entre la prescription et l'activité effective des sujets qui s'explique par l'« inadaptation entre la tâche et le sujet » (Leplat, 1986 : 25).

Trois cas de figure expliquent ce décalage. Soit la tâche est inadaptée aux possibilités du sujet, soit ce sont les sujets qui sont inadaptés à la tâche prescrite ou bien c'est la conjonction de ces deux causes qui explique cet écart.

Il est certes important d'étudier les écarts entre la tâche et l'activité effective des sujets mais il est encore plus intéressant de mieux comprendre la situation dans laquelle se trouve le sujet en activité. C'est-à-dire que la compréhension de ces écarts ne prend sens que lorsqu'on interroge plus spécifiquement le système « tâche-sujet » (Leplat, 1986).

Concrètement, « [analyser] une situation ce sera analyser ce système, son fonctionnement et par là l'interaction entre les deux termes », l'activité étant l'expression de cette interaction. « Dans cette perspective, on est amené à concevoir que d'une part l'activité n'est jamais spontanée mais toujours déclenchée et guidée par la tâche, d'autre part que la tâche est susceptible d'être modifiée par le sujet au cours de son activité » (Leplat et Hoc, 1983 : 55).

Ainsi, « [l'] examen de ce décalage [...] orientera [...] de façon efficace l'analyse du travail, à condition de ne pas le considérer seulement de manière négative, mais d'en rechercher la source » (Leplat, 1986 : 25).

Leplat et Hoc (1983) ont recensé cinq cas de figure où la prescription peut poser problème au sujet qui agit. Tout d'abord, il faut prendre conscience que toute prescription

n'aide pas obligatoirement le sujet puisqu'il existe parfois des prescriptions que le sujet, compétent ou non, ne peut prendre en considération pour effectuer la tâche à exécuter. D'autre part, il y a toujours une part d'implicite dans toute prescription. C'est au sujet qui agit de comprendre ces implicites et d'en tenir compte pour effectuer la tâche comme il convient. Ces implicites peuvent se traduire par des prescriptions très générales qui ne tiennent pas compte de la particularité des situations dans lesquelles peuvent se trouver les sujets.

Qui plus est, toute prescription implique implicitement un modèle du sujet, c'est-à-dire que les auteurs des prescriptions ont en tête lors de leur écriture le modèle d'un sujet type qui a *de facto* des caractéristiques particulières, tout comme ils ont en tête un type de situations bien particulières. A cet égard, Leplat et Hoc définissent la tâche comme « un but donné dans des conditions déterminées » (Leplat et Hoc, 1983 : 48) mais « pour un sujet donné » (Leplat et Hoc, 1983 : 51).

Si la prescription peut être complète pour certains sujets alors la « tâche dont la description est complète ne requerra donc du sujet qu'une activité d'exécution – c'est-à-dire de mise en œuvre d'une procédure déjà acquise (intériorisée) » (Leplat et Hoc, 1983 : 51), puisque « le but et les conditions à prendre en considération peuvent avoir antérieurement été intériorisés par le sujet qui pourra alors se contenter d'indications très sommaires, voire uniquement des critères d'évaluation du but (Leplat et Hoc, 1983 : 51).

La prescription, toutefois, pourra être incomplète pour d'autres. Dans ce cas, le sujet devra faire dans le meilleur des cas appel à sa réflexion pour effectuer les tâches demandées en en comprenant les buts et en utilisant les moyens adaptés.

Dans le pire des cas, le sujet peut choisir de ne pas agir faute de moyens appropriés ou d'agir comme il le pense faute de bien comprendre les finalités assignées à la tâche demandée.

Les deux notions de tâche et d'activité étant définies, le cadre de référence qui permettra d'interpréter les données des enquêtes peut maintenant être présenté.

2. Des concepts pour analyser l'activité de préparation des maîtres

L'activité de préparation est faite par le maître à partir d'une prescription (les programmes) sur un objet (la géographie) pour des élèves.

Analyser l'activité de préparation de classe des maîtres, c'est donc à la fois tenir compte de l'activité des maîtres, des objectifs de ces préparations mais aussi des effets de ces préparations sur la personne du maître.

Pour rendre compte de l'activité de préparation de classe, on a choisi de construire une grille d'analyse de cette activité à partir de concepts issus de la didactique professionnelle. Cette grille de lecture permettra de connaître la structure de cette activité et en quoi elle se distingue ou pas des activités de préparations des autres disciplines mais aussi en quoi cette activité de préparation peut être à l'origine d'un développement professionnel pour le maître.

La grille d'analyse de l'activité construite par le chercheur à partir de concepts issus de la clinique de l'activité permettra de comprendre quant à elle en quoi l'activité de préparation peut affecter le maître dans sa personne.

Enfin, la géographie en tant qu'objet des préparations de classe sera interrogée à partir de concepts issus de la didactique de la géographie. Cette grille d'interprétation de l'activité des maîtres permettra d'interroger les objectifs qu'assignent les maîtres à la géographie, de comprendre en quoi la géographie est une discipline spécifique qui mobilise des ressources particulières pour les maîtres et dans quelle mesure son vocabulaire, ses outils, ses méthodes peuvent être des obstacles pour les maîtres au moment de préparer les séances de classe.

2.1. La didactique professionnelle pour comprendre la structure de l'activité de préparation

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), à la suite de Marx, distinguent l'activité productive de l'activité constructive. Pour ces auteurs, l'activité productive correspond à la transformation du réel par le sujet ; que cette transformation soit matérielle, sociale ou symbolique. Mais à côté de cette activité productive, « le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 155). Or, l'activité, qu'elle soit productive ou constructive, peut s'analyser.

L'activité productive

Taylor (1911) a montré que l'organisation du travail comprend deux strates différentes. La première correspond à la division verticale du travail. Il s'agit en fait des prescriptions de la tâche à accomplir. Dans ce cas de figure, deux possibilités existent. Soit, le prescripteur indique toutes les actions parcellaires et les procédures à suivre aux employés, soit il leur laisse une marge de manœuvre pour les mettre en place eux-mêmes et dans ce cas, si le but est bien fixé par le prescripteur, les moyens pour l'atteindre sont laissés à l'appréciation de l'employé. Valot parle dans ce cas de « tâches discrétionnaires » (Bru, Pastré et Vinatier, 2007 : 7).

Cette organisation du travail nous intéresse à double titre dans le sens où si on sait qu'il existe pour les maîtres effectivement une division verticale du travail étant donné que l'institution la leur prescrit ; à travers les programmes à mettre en œuvre, ce qu'ils doivent faire, on sait aussi que cette division verticale du travail est assortie d'une liberté d'action. Cette liberté d'action se traduit par le fait que l'institution encourage les maîtres à effectuer des « tâches discrétionnaires » pour « mettre en scène des situations générant des apprentissages » (Pastré, 2007 : 90). Dans ce cas, comme Pastré le fait remarquer : « [dans] ce genre de tâche, il y a obligation de résultats sans certitude de moyens. La gestion de l'écart entre résultats et moyens est déléguée à l'acteur. C'est à lui également à gérer ses propres ressources » (Pastré, 2007 : 87).

Dans ce contexte, que font concrètement les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie ? Pour quel environnement de classe préparent-ils leurs séances ? En quoi les préparations de géographie ont-elles des caractéristiques propres ou partagées avec les autres préparations disciplinaires ? Telles sont les questions auxquelles on souhaite répondre en utilisant les concepts de classes de situation, d'invariants opératoires, de schèmes et d'images opératives développés par la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011).

L'objet premier de la didactique professionnelle est d'analyser le travail en vue de la formation aux compétences professionnelles. C'est que la didactique professionnelle « cherche à articuler de façon très forte deux dimensions qui ne vont pas forcément ensemble : la dimension théorique et la dimension opératoire » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 151). Si la dimension théorique permet d'éviter un discours empirique qui se contenterait de décrire, sans les expliquer, les opérations réussies, la dimension opératoire en revanche fait référence au courant de la conceptualisation dans l'action empruntée à Piaget et à Vygotski. L'hypothèse principale sur laquelle repose cette seconde dimension est que l'activité humaine est organisée sous forme d'invariants opératoires, de schèmes parfois d'images opératives dans une classe de situations donnée.

Classe de situations, invariants opératoires

Une classe de situations est une situation particulière qui requiert du sujet l'utilisation d'un « répertoire de procédures (ou de règles d'action) à utiliser » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 164) tandis les invariants opératoires sont des « instruments de la pensée » qui servent à « s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci » plus compréhensible (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 155). La fonction première des invariants opératoires étant « de guider l'action, en permettant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va permettre ce diagnostic (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 155). Les invariants opératoires sont dans tous les cas « très liés aux caractéristiques sociales, techniques » des situations (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 181).

Schèmes

Il faut noter d'emblée que pour Vergnaud, l'action est première puisqu' « [au] début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite » (Vergnaud, 1996 : 275).

C'est donc dans l'action que se construit la réflexion du sujet. Ici, action et réflexion se répondent. Cette réflexion du sujet se construit à partir de prises d'indices sur l'environnement qui l'entoure. Toutefois, il faut tenir compte du fait que les indices pris peuvent ne pas être les mêmes d'un individu à l'autre puisqu'ils peuvent varier en fonction de l'expérience accumulée des sujets.

Afin de mieux comprendre cette idée, l'exemple que l'auteur reprend du philosophe Bartlett doit être cité : « [...] trois personnages se promenant dans la montagne ; l'un est géologue, l'autre spécialiste de biologie végétale, le troisième peintre. Ils ne perçoivent pas la même chose [...] : ni leur intention ni leurs catégories de pensée ne les conduisent à prélever les mêmes informations » (Vergnaud, 2002 : 119-120).

Cet exemple montre que la perception que l'on a de son environnement varie en fonction non seulement des expériences que l'on a eues précédemment mais également des intentions au moment où l'on agit puisque « [les] concepts mobilisables dans une situation donnée sont largement déterminés par les caractéristiques de l'activité, notamment par les buts que le sujet se donne, et les contraintes particulières, réelles ou imaginées, avec lesquelles il est conduit à négocier » (Vergnaud et Récopé, 2000 : 45).

Agir, c'est donc prendre en compte des indices, avoir des buts mais pas seulement. A ces indices et ces buts, il faut y adjoindre des schèmes. C'est à partir des travaux de Piaget que Vergnaud en circonscrit les caractéristiques.

Le schème a nécessairement quatre composantes puisque pour que le sujet agisse, il faut qu'il ait un but à atteindre (qui peut se décomposer lui-même en sous-buts et en anticipations), qu'il prenne en compte des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qu'il reconnaisse en quoi la situation qui se présente à lui pourra être résolue en

mobilisant des invariants opératoires qui permettront à la fois la prise et le traitement de l'information pertinente et enfin qu'il tienne compte des inférences possibles (Vergnaud, 2002).

Concrètement, qu'est-ce que cela signifie ? En règle générale, le sujet agit selon des modes opératoires qui ne changent pas ou de manières marginales. Pour mieux comprendre cette idée, il faut citer Piaget : « Les actions ne se succèdent pas au hasard mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément elles se reproduisent telles quelles si aux mêmes intérêts correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. On appellera schème d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différentiable, d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1967 cité par Vergnaud, 2002 : 110).

Maintenant que l'on sait qu'un sujet qui agit a une intention, qu'il prend des indices sur son environnement et qu'il utilise un ou des schèmes qui lui permettent de faire face à la situation, il reste à savoir d'où viennent ces schèmes.

En fait, les schèmes ne sont pas innés mais sont le fruit d'interaction avec les autres, de mise à l'épreuve face à de nouvelles situations. Ils constituent des modèles opératoires que le sujet utilise dans la plupart des situations auxquelles il a à faire face.

Il faut toutefois tenir compte d'un phénomène important. Dans la plupart des cas, la mobilisation d'un schème se fait de manière totalement inconsciente pour les sujets qui agissent puisqu'ils sont : « [d]'une manière générale [...] faiblement conscients des décisions et des jugements implicites sur lesquels reposent leur action » (Vergnaud, 1996 : 282).

Maintenant que l'on sait comment un sujet agit dans une situation habituelle, il reste à savoir ce qui se passe quand le sujet est confronté à des situations inhabituelles, quand les schèmes opératoires ne sont d'aucun secours, d'aucune utilité pour résoudre une situation inédite.

Pour Vergnaud, une situation inédite n'empêchera pas le sujet d'agir car le sujet fera alors « feu de tout bois en puisant dans ses ressources cognitives, c'est-à-dire dans les schèmes antérieurement formés susceptibles d'ouvrir une voie à la recherche de solution » (Vergnaud et Récopé, 2000 : 49). Ceci est possible car le schème a deux fonctions : « l'action

et l'expérimentation ». Il est « un instrument d'interrogation du réel, en même temps que d'action sur le réel » (Vergnaud et Récopé, 2000 : 46).

Dans ce cas, le sujet cherchera une solution à partir des expériences antérieures et construira une solution inédite au problème qui se pose à lui. Cependant, le fait que le sujet ait trouvé une solution à un problème ne signifie pas qu'il y ait bien répondu mais seulement qu'il a proposé une solution. C'est dire que la validation des schèmes utilisés pour la résolution de ce problème ne peut se faire sans la médiation d'autrui, de protocoles, de manières de faire reconnus et avérés.

Dans le cas contraire, le sujet peut très bien construire et garder en mémoire un schème qui pourra prendre « *un caractère systématique* » tant que celui-ci ne sera pas mis en défaut (Vergnaud et Récopé, 2000 : 49). Ici, c'est la question de l'adéquation des moyens aux fins qui se pose.

Pour résumer, dans le contexte du travail, on peut dire que c'est à partir de classes de situations que les professionnels sont amenés à agir. Si dans la plupart des cas, ils mobilisent des invariants opératoires dans des classes de situations données, il n'en reste pas moins vrai que ces classes de situations n'excluent pas leur variabilité mais aussi l'imprévisibilité des conduites des professionnels. Les schèmes quant à eux rendent compte de l'organisation générale de l'action (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Image opérative

En dehors de l'utilisation de schèmes, c'est-à-dire de manières d'agir dans des situations qui sont proches de celles connues par celui qui agit, le sujet peut aussi avoir recours à des images opératives. Vergnaud se réfère explicitement aux conclusions des travaux du Russe Ochanine pour avancer cette idée qui complète celle des schèmes (Ochanine, 1966 ; Ochanine et Kozlov, 1971).

Ochanine a montré à travers de nombreuses expériences qu'un sujet qui a l'habitude de faire certaines actions mémorise des paramètres de la situation dans laquelle il a l'habitude de travailler. Pour illustrer cette idée, Vergnaud explique ce phénomène à partir d'une expérience faite sur l'image opérative que développent les médecins qui interprètent les

clichés radiologiques de patients.

Les médecins les plus expérimentés finissent par avoir, avec le temps, une image déformée des parties du corps de leur malade. Cette déformation s'explique par le fait qu'ils ne tiennent plus compte des détails des images mais vont à l'essentiel, c'est-à-dire aux déformations, aux tumeurs attendues. Tout ce qui est accessoire et qui n'est plus essentiel à l'exercice de leur diagnostic n'est plus gardé en mémoire. Ils développent ainsi à la longue une image opérative de ce qu'ils recherchent ou attendent des données qui leur sont présentées (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 148).

Avec le concept d'image opérative, on sera en mesure peut-être de mieux comprendre comment les maîtres sélectionnent et valident la documentation qu'ils recherchent. On émet l'hypothèse ici que les maîtres ont déjà une idée bien précise de ce qu'ils recherchent quand ils préparent leurs séances de classe.

L'activité constructive

En dehors de la mise à jour d'invariants opératoires, de schèmes, d'images opératives dans des classes de situations données, les travaux de la didactique professionnelle montrent que l'activité productive s'accompagne dans certains cas d'une activité constructive pour le sujet c'est-à-dire d'un développement professionnel de celui-ci (Pastré, 2011).

Pastré s'appuie sur les travaux fondateurs de Piaget pour exprimer le fait que l'activité apporte du développement. Il avance, recherches à l'appui, que ce développement ne s'arrête pas à l'adolescence mais se poursuit sous d'autres conditions à l'âge adulte.

A l'inverse de Clot qui avance que « le développement est conçu comme un flux continu, qui ne peut s'arrêter que lorsqu'il est empêché » (Pastré, 2011 : 103) et qu'il n'existe pas d'activité productive sans activité constructive ; c'est-à-dire sans développement du sujet puisque « [l]'activité médiatisante ordinaire quand elle n'est pas empêchée, est productive de capacités » (Clot, 2008 : 22), Pastré avance que l'activité n'est pas toujours porteuse de développement.

En effet, le développement pour Pastré ne peut se faire que dans certaines conditions. Ce développement professionnel provient soit de l'expérience du sujet soit d'un

apprentissage de celui-ci. L'expérience est entendue ici comme une situation où le sujet est mis à l'épreuve (Roelens, 2009) mais où cette épreuve lui permet de dépasser un stade antérieur qui permet un « élargissement des capacités à penser et à agir » (Pastré, 2011 : 112). Quand le sujet ne peut dépasser l'épreuve qui est devant lui, Pastré avance que ses compétences se fossilisent (Pastré, 2011 : 113).

De même, pour qu'il y ait développement à partir d'un apprentissage, deux conditions sont nécessaires. D'une part, il faut que l'apprenant soit guidé pour qu'il y ait « transmission d'un patrimoine, qui n'est pas fait simplement de textes, mais de schèmes, d'instruments et des manières de s'en servir » (Pastré, 2011 : 114) et d'autre part, il faut que l'apprentissage se fasse à la fin « en première personne » (Pastré, 2011 : 114), c'est-à-dire qu'il faut que le sujet se trouve lui-même confronté à un problème à résoudre sans être guidé.

Pour Pastré, enseigner, c'est transmettre un patrimoine, un corps de savoir, mettre en scène des situations propices à des apprentissages et assurer une activité d'aide auprès des apprenants (Pastré, 2007). Or, maîtriser les savoirs d'une matière ne se fait pas n'importe comment mais dans des conditions particulières. Pour Vygotski (1934, 1997), maîtriser des savoirs c'est réussir à incorporer en soi un savoir « de l'externe à l'interne », à faire passer « du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure », soit « assimiler à soi-même quelque chose qui au départ est extérieur à soi » (Pastré, 2007 : 91).

Ici, la question est de savoir comment les maîtres (en dehors de leur formation initiale universitaire et professionnelle) acquièrent ces savoirs à transmettre, ce patrimoine qu'ils sont chargés de transmettre à leurs élèves étant donné que les maîtres ne sont pas des spécialistes de la géographie et que tant l'esprit que la lettre des programmes changent d'un programme à l'autre. Deux possibilités sont envisageables pour que les maîtres acquièrent ces savoirs disciplinaires : par l'entremise soit de tierces personnes (Vygotski, 1934) soit d'objets (Piaget, 1934) en l'occurrence, des manuels, des guides pédagogiques, des supports divers.

Trois cas de figure se présentent alors. Soit les maîtres utilisent les savoirs acquis lors de leur scolarité, soit ils les acquièrent au contact de leurs collègues, soit enfin ils les acquièrent au contact des objets qui les entourent : les manuels, les guides du maître, les sites de l'internet. S'ils s'en remettent à la mémoire impersonnelle du collectif professionnel, il s'agira alors de la connaître. Dans le cas où ils s'en remettent aux objets, il faudra connaître leur manière de faire pour comprendre ce processus d'intériorisation des savoirs qu'ils doivent

mettre en place seuls.

Outre la structure de l'activité productive que représentent les préparations et l'apport constructif de celle-ci pour les sujets qui la font, définir ce que les maîtres font quand ils préparent leurs séances de classe, c'est aussi prendre en compte ce qu'ils voudraient faire et/ou ce qu'on leur demande de faire mais qu'ils ne font pas ou ne peuvent pas faire. Afin d'identifier ces situations, les travaux de Clot issus de la clinique de l'activité seront utilisés.

2.2. La clinique de l'activité et les situations empêchées

On a vu avec la didactique professionnelle que l'on pouvait qualifier le travail de préparation de classe accompli par les maîtres comme un travail discrétionnaire dans le sens où « il y a obligation de résultats sans certitude de moyens (Pastré, 2007).

Si la didactique professionnelle s'intéresse à la structure de l'activité et au développement professionnel qu'elle apporte au sujet elle ne dit rien en revanche de ce que peuvent ressentir les personnes quand elles travaillent. Or, comme le rappelle Clot dans son ouvrage *La fonction psychologique du travail* (2006) en reprenant Wallon et Meyerson : « Le travail est une activité forcée. Ce n'est plus la simple réponse de l'organisme aux excitations du moment, ni celle du sujet aux sollicitations de l'instinct. Son objet reste étranger à nos besoins, tout au moins immédiats, et il consiste en l'accomplissement de tâches qui ne s'accordent pas nécessairement avec le jeu spontané des fonctions physiques ou mentales » (Wallon, 1930 : 11, cité par Clot, 2006 : 65-66). Bien que qualifiée de forcée, cette activité est pour Meyerson « créatrice d'objets ayant une utilité et liée à des motifs qui reflètent l'équilibre économique et moral d'un groupe à une époque » (Meyerson, 1987 : 67-68, cité par Clot, 2006 : 65-66).

Pour la clinique de l'activité, « [l']activité humaine n'est ni un agencement d'éléments analysables séparément – une construction modulaire – ni une expérience vivante dépourvue de structuration (Clot, 2006 : 138). Pour le dire autrement, le travail n'est pas constitué d'entités que l'on peut analyser les unes après les autres ou les unes à côté des autres sans tenir compte du sujet en tant que personne qui éprouve un ressenti lié à la situation de travail qu'il vit.

Pour Clot (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 134), le métier est « tout à la fois personnel, interpersonnel, impersonnel et transpersonnel ». L'impersonnel correspond à « la conception du travail, sa prescription et l'organisation des tâches », l'interpersonnel à « l'activité et les dialogues » que les sujets « conduisent sur le réel du travail » tandis que la « dimension transpersonnelle » a trait à la « mémoire de l'histoire, des techniques, des contextes qui ont traversé le métier et qu'il a traversés, qui contribuent à le rendre historiquement "faisable" ». Or, ces instances, comme les qualifie Clot ne sont pas séparées les unes des autres, hermétiques les unes aux autres, mais bien reliées les unes aux autres et puisque « ces quatre instances sont structurellement liées, en tension, en conflit, [...] de la fluidité de leurs rapports dépendent les questions de santé et d'efficacité au travail » (Kostulski, Clot, Litim, et Plateau, 2011 : 134).

Dans ce contexte, le sujet en tant qu'individu « incarne [son] métier comme une activité singulière et est amené à composer avec les quatre dimensions citées qui sont en tension entre elles (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 134).

Outre ces quatre dimensions, l'activité pour Clot est triplement dirigée : vers « le but de l'action qui n'est autre que l'intention formée, représentation consciente du résultat à atteindre » et qui « se matérialise dans des techniques et des procédés de réalisation sans l'opération desquels l'action resterait une "vue de l'esprit" ». Or, ces buts et ces moyens sont la traduction d'un « mobile vital de l'activité qui est toujours l'écho des mobiles des autres sujets ou des autres mobiles du sujet lui-même » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 134).

Pour le dire autrement, la clinique de l'activité interroge « le métier comme instrument, l'objet de l'activité, ses destinataires et les sujets eux-mêmes » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132).

Or, « ces trois objets, dont l'un (le but, l'objet de l'action) cherche toujours à "contenir" les deux autres en leur empruntant leurs ressources, engagent le sujet dans des discordances plus ou moins créatrices au sein desquelles il est "distribué" et situé » (Clot, 2006 : 169). Il faut comprendre « l'action située » comme « une action dépendante de l'action du destinataire [qui] est inséparable de la situation où elle est indexée et [qui] véhicule une interprétation différente dans chaque contexte différent » (Clot, 2006 : 110).

Dans cette situation, faite de contraintes et de ressources, le sujet est amené à

opérer des arbitrages entre différents éléments. Ces arbitrages se font à partir d'un « compromis dynamique entre le sens et l'efficacité de l'action, ou un compromis entre ce qu'il faudrait faire et ce qui semble vain de tenter. [Dans ces circonstances, travailler], c'est, au plan psychologique, continuellement arbitrer » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 131).

L'objet de la clinique de l'activité est, pour Clot, « moins de repérer la structure de l'activité en tant que telle que la structure de son développement possible ou impossible. L'objet de connaissance est moins l'activité que le développement de l'activité et ses empêchements » (Clot, 2004 : 31). La dimension psychologique individuelle du travail est au cœur de la clinique de l'activité. Clot définit les attributs du concept d'activité en tenant compte du fait que l'activité est tout autant un objet social que psychologique. En effet, toute activité est « simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soit celles d'autrui ou encore d'autres activités du sujet » (Clot, 2008 : 7). Reprenant Leplat, ce même auteur explique « que l'agent ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, il vise aussi, par cette réalisation, des buts personnels » (Leplat, 1997 : 28).

Ainsi, l'activité ne correspond-elle pas seulement à ce qui est réalisé mais aussi à « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées » (Clot, 1999 : 119). Le réel de l'activité correspond à ce qu'on fait mais aussi à ce qu'on ne fait pas ou qu'on ne peut pas faire.

D'autre part, l'activité est, selon Clot, le siège d'investissements vitaux de la part de la personne, « le *réel de l'activité* est fait des activités suspendues, contrariées ou empêchées [...], contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent » (Clot, 2000 : 133).

« Vivre au travail c'est donc pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son initiative » (Clot, 2008 : 7). L'activité du sujet se trouve « désaffectée » lorsque son initiative n'a plus prise sur l'activité. Le sujet « agit alors sans devenir actif [...] et cette désaffectation diminue le sujet, le déréalise, non sans effet quant à l'efficacité de son action » (Clot, 2005 : 11) et l'activité perd son sens.

Ces arbitrages entre différents éléments permettent de comprendre pourquoi « activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas » (Clot, 2008 : 89) et pourquoi pour la

clinique de l'activité « le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu faire ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ; ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on avait sans avoir voulu faire » (Clot, 2008 : 89).

En effet, pour Clot, qui reprend Vygotski : « [l'] homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » [et] « le comportement n'est jamais que le « système de réactions qui ont vaincu (Vygotski, 2003 : 74). Les autres, refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense » (Clot, 2008 : 89).

Dans ce contexte, « [l'] existence des sujets est tissée [de] conflits vitaux qu'ils cherchent, pour s'en déprendre, à renverser en intentions mentales. L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités » (Clot, 2008 : 89), « [les activités] que le professionnel ne fait pas, [...] qu'il cherche à faire sans y parvenir, [...] qu'il fait éventuellement pour éviter de répondre à ce qu'on attendrait de lui » font partie de ce réel de l'activité (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 131-132).

Or, le réel de l'activité qui est fait de « [ces] arbitrages, ces tensions, ces possibilités non réalisées, [...] [de] cette épaisseur de l'activité, pas si facilement observable, n'en est pas moins opérant au plan psychologique » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 131-132).

Le travail apparaît alors comme « une épreuve, en entendant par là une situation qui n'offre pas toutes les réponses aux questions qu'elle soulève : une situation qui en appelle donc au sujet, le renvoyant aux autres, à lui-même, à l'objet de son travail et à ses instruments d'action, et, finalement, aux attendus génériques de son activité » (Clot, 2006 : 114).

Or, rendre compte du réel de l'activité n'est pas chose aisée pour le chercheur car « l'analyse du travail est précédée sur le terrain par ceux qui y vivent. [Elle] y rencontre des sujets qui ont déjà dû comprendre et interpréter leur milieu de travail pour lui donner et parfois lui conserver un sens coûte que coûte. [Elle] y côtoie ce qu'on peut appeler une *psychologie pratique* construite par les travailleurs, exercée à décrypter les buts et les mobiles

des actions humaines aussi bien qu'à reconcevoir les instruments face aux caprices du milieu » (Clot, 2006 : 134).

2.3. Les apports de la didactique de la géographie pour comprendre l'activité de préparation des maîtres

Bien qu'ils aient reçu une formation de haut niveau qui leur est reconnue par un diplôme professionnel, les professeurs des écoles de l'enseignement primaire sont des maîtres polyvalents qui enseignent plusieurs disciplines mais ne sont spécialistes d'aucune d'entre-elles. Parmi les disciplines qu'ils ont à enseigner en cycle 3 figure la géographie.

La géographie que les maîtres ont à enseigner doit faire référence aux programmes nationaux qui s'inscrivent eux-mêmes dans « une forme scolaire [...] spécifiquement conçue pour la transmission de savoirs et de techniques [...] et des représentations de l'espace terrestre qui, en plus d'être vraies ou vraisemblables, doivent être utiles, bénéfiques pour la société » (Thémines, 2006 : 35).

D'après les programmes de 2008, les objectifs assignés à la géographie au cycle 3 sont de permettre aux élèves « de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires » et de leur faire acquérir « des repères communs [...] spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde [...] [et développer chez eux] curiosité, sens de l'observation et esprit critique ». Pour rendre compte des activités des élèves et de leur acquisition du programme de géographie, celui-ci stipule que « les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés [...], des cartes et croquis » (BOEN, 2008).

Dans ce contexte, on peut dire à l'instar de Thémines que les maîtres ont en charge de transmettre en classe de géographie des savoirs, des connaissances, un vocabulaire, des outils, des méthodes spécifiques dont la finalité est de permettre à chaque élève de se « *construire un rapport géographique au monde* » (Thémines, 2006 : 36) et que cette construction ne peut se faire qu'avec des « outils spécifiques de la géographie scolaire, elle-même arrimée à la géographie scientifique [qui sont] des références pour ordonner, structurer des spatialisations multiples pour chaque élève » (Thémines, 2006 : 36).

Dans ces conditions, les maîtres du cycle 3 semblent être dans la même situation que leurs collègues professeurs débutants du secondaire en charge d'enseigner l'histoire-géographie.

En effet, pour Thémines, pour un professeur bivalent de l'enseignement secondaire se pose la question du « passage de l'étudiant historien ou géographe de formation à l' "historien-géographe " qualifié pour enseigner, mais pas sûr pour autant, en son for intérieur, de la qualité, de la valeur de son enseignement de la géographie » (Thémines, 2006 : 6) mais aussi des obstacles qu'il peut rencontrer pour enseigner la géographie alors que la majorité des professeurs débutants d'histoire-géographie débutants ont fait des études d'histoire. Dans ces conditions se pose aussi la question du : « comment produire un enseignement de la géographie valable et recevable, quand on est de formation historique ? » (Thémines, 2006 : 97).

Pour résoudre ce problème, les professeurs bivalents d'histoire-géographie débutants se dotent pour Thémines d'un « outillage » pour apprendre leur métier ; outillage qui « [est] un assemblage singulier pour chaque professeur, assemblage dont les composantes (outils pour les élèves, outils pour le professeur) se [retrouve] cependant très largement dans la profession [qui permet] d'organiser le séquençage et la définition des activités pour les élèves [et de structurer] l'environnement de travail du professeur » (Thémines, 2006 : 97).

On voit ici que la situation que peuvent vivre des professeurs bivalents de l'enseignement secondaire chargés d'enseigner l'histoire et la géographie ne semble pas éloignée de celle que peuvent vivre les maîtres de l'enseignement primaire chargés d'enseigner plusieurs disciplines, dont la géographie dont ils ne sont pas spécialistes.

La question qui se pose alors est de savoir comment des maîtres non spécialistes des disciplines qu'ils enseignent s'y prennent pour s'approprier les savoirs, les outils, les méthodes propres à la discipline de la géographie quand ils n'ont pas fait d'étude universitaire dans la discipline qu'ils enseignent.

Cette question est d'autant plus importante, qu'en dehors de ce que font les maîtres en classe (Philippot, 2008), il a été vu, dans la partie I, que peu de recherches en didactique de la géographie se sont intéressées aux préparations de classe des maîtres, aux types de documents qu'ils proposent aux élèves et aux finalités qu'ils leur attribuent.

Si Philippot a montré que les séances de géographie sont facilement

reconnaissables parce que les maîtres utilisent l'« habillage de la géographie » (Philippot, 2008), ils utilisent des cartes, des photographies paysagères, etc., en revanche, les démarches d'apprentissage et les activités qu'ils proposent en classe ne semblent pas permettre aux élèves de s'approprier les savoirs censés être enseignés.

D'autre part, si les enquêtes du GRPPE (2001), qui ont déjà été évoquées dans la Partie I, indiquent que les maîtres ont pour objectifs quand ils font de la géographie en classe de l'aborder à partir d'une approche conceptuelle, l'enquête d'Audigier (1999) montre de manière contradictoire que les activités qu'ils proposent aux élèves sont plutôt faites de localisation, de descriptions de documents iconographiques et d'études d'objets géographiques sans liens entre eux mais dont l'étude servira à de futures évaluations (Audigier, 1999).

Il est vrai, à la décharge des maîtres, que le programme de géographie a changé quatre fois en treize ans (1995, 2002, 2007 et 2008) ; même si celui de 2007 n'a pas eu le temps d'être mis en place (Chevalier, 2008 b). Or, chaque programme obéit à une logique et l'institution lui propose à chaque fois une philosophie différente qui peut désorienter un enseignant de l'école primaire qui on le rappelle est un enseignant polyvalent chargé d'enseigner plusieurs disciplines alors qu'il n'est spécialiste d'aucune d'entre-elles.

D'ailleurs si des critiques concernant le programme de 2008 ont été faites ; plus que des propositions pour l'appliquer, par Leroux (2012), Roumégous et Clerc (2008 a), il n'en reste pas moins vrai que ces différents auteurs ont tous la même position concernant la manière d'envisager la géographie à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire. C'est ainsi qu'à l'unisson, ces différents didacticiens rappellent que la géographie ne peut se cantonner aux seules activités de localisations et de descriptions puisque pour Roumégous (2002), faire de la géographie en classe, c'est « mettre en relation les objets visibles avec les systèmes d'explication qui leur donneraient sens [pour] les transformer en objets géographiques (c'est-à-dire leur poser des questions géographiques : quoi, où, pourquoi là, depuis quand, et du fait de quels acteurs, quels projets...) [qui sont] des modalités d'explication qui mettent en jeu des causalités autres que celles du déterminisme physique, [...], avec les systèmes de production et de représentations » (Roumégous, 2002 : 231-232).

Le Roux rappelle à ce sujet qu' « [il] ne s'agit pas à l'Ecole de former des géographes, mais de former culturellement et intellectuellement des élèves qui auront besoin d'avoir reçu une éducation géographique, des clés géographiques qui contribueront à les aider à comprendre le monde » (1997 : 146) et propose d'une part pour mettre en œuvre cette idée

de traduire en « trame notionnelle » les entrées du programme de géographie (Le Roux, 1995 : 101) autour « de concepts, de notions intégrateurs qui organisent l'ensemble du champ disciplinaire » (Le Roux, 1995 : 147) et d'autre part que l'enseignement de la géographie se fasse à partir de problèmes.

En dehors des propositions des programmes, de leurs éventuels documents d'accompagnement, des didacticiens de la géographie ont proposé des pistes de démarches d'apprentissage pour aider les enseignants à préparer leurs séances de géographie en classe ; Merenne-Schoumaker pour les programmes de 1995, Roumégous et Thémines pour les programmes de 2002. Même si celles de Le Roux (1998) par exemple concernent plus les professeurs de collège et de lycée que les maîtres de cycle 3 de l'enseignement primaire, il n'en reste pas moins vrai que certaines d'entre elles peuvent être utilisées par les maîtres en classe de géographie.

C'est ainsi et à titre d'exemple, que Thémines dans son ouvrage *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend* (Thémines, 2006), fait état d'une proposition d'ordonnancement des problématiques et notions de la géographie scolaire qui est une reprise des travaux de Jean Maréchal (1995), formateur d'enseignants, dont l'objectif est d'aider les enseignants à sérier les différentes questions, notions, démarches et concepts que l'on peut faire émerger à partir des programmes.

Pour aider les enseignants, Maréchal a construit un tableau intitulé « problématiques essentielles et concepts clés » de la géographie scolaire où le terme problématique signifie « axe de lecture géographique d'une réalité donnée » (Maréchal, 1995 : 109).

Tableau 18 : Problématiques et notions de la géographie scolaire : proposition d'ordonnement.

Problématiques et notions de la géographie scolaire : proposition d'ordonnement		
	Problématique	Questions premières
1	De la localisation et de la répartition des hommes et de leurs activités	Qui ? Quoi ? Où ? Pourquoi là, plus ou (moins) qu'ailleurs ?
2	Des mobilités, des relations et des interactions entre les espaces	Qu'est-ce qui circule ? Entre qui et qui ? Entre quoi et quoi ? Combien ? Quelle distance ? Comment la mesurer ? Quels liens entre les lieux ? Les aires ? Quelles actions, quelles rétroactions ?
3	De l'organisation de l'espace	Quelles différenciations ? Quelles discontinuités ? Quelles dissymétries ? Quels critères pour les caractériser ?
4	Des territoires appropriés par des sociétés	Appropriés par qui ? Pour qui ? Pour quoi faire ? Avec quelles conséquences ? Quels conflits ? Quelle gestion ?
5	Des rapports des sociétés avec leur environnement	Quelles ressources sont produites ? Quelles contraintes cette production crée-t-elle ? Quelles attitudes vis-à-vis de l'environnement ? Pourquoi ?

Sources : Problématiques et notions de la géographie scolaire : proposition d'ordonnement dans Thémines J.-F. (2006). Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend. Hachette. Page 70. D'après Jean Maréchal (1995).

Dans ce contexte qui met en présence un maître polyvalent non spécialiste des disciplines qu'il enseigne, des programmes dont la lettre et l'esprit changent d'un programme à l'autre, des propositions de didacticiens de la géographie, on peut se demander dans quelle mesure « cet enseignement et cet apprentissage mobilisent les ressources des personnes (enseignants [...]) ou créent chez elles des obstacles, qui ne sont pas strictement ceux que produit leur confrontation avec l'histoire, les mathématiques, l'éducation musicale ou d'autres contenus d'enseignement » (Thémines, 2006 : 134) mais aussi comment les maîtres peuvent « produire un enseignement de la géographie valable et recevable » (Thémines, 2006 : 97) quand ils ne sont pas de formation géographe.

La question sera ainsi de savoir comment les maîtres envisagent leur enseignement de géographie ? Quelles représentations en ont-ils ? Quels objectifs assignent-ils aux activités qu'ils proposent à leurs élèves en classe ? Eprouvent-ils des difficultés à interpréter et à appliquer les programmes et à utiliser les supports qu'ils peuvent mobiliser pour préparer leurs séances de classe ? Que font-ils des ressources dont ils disposent pour

préparer leurs séances de classe ?

3. Du cadre de référence à la problématique de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre *le réel de l'activité* des maîtres de cycle 3 de l'école primaire, durant ce « temps caché » (Gueudet et Trouche, 2010), invisible (Piot, 2005) que représentent leurs préparations de séances de classe et plus spécifiquement de géographie.

Les maîtres de l'enseignement primaire exercent un travail qui est fait à la fois de prescriptions, de ressources, de contraintes et de libertés. Les contraintes tiennent au fait que les maîtres doivent proposer des séances d'apprentissage en lien avec les programmes scolaires dans un espace et un temps donnés mais aussi qu'ils doivent enseigner plusieurs domaines d'enseignement dont ils ne sont pas spécialistes. Ces différentes contraintes s'accompagnent toutefois de la reconnaissance par l'institution d'une liberté pédagogique et de choix des supports qu'ils peuvent utiliser tant pour préparer leurs séances d'apprentissage que pour faire classe. Dans ce contexte qui allie ressources, contraintes et libertés, quelles activités font les maîtres concrètement quand ils préparent une séance disciplinaire ? Quels sont les écarts entre *la tâche prescrite* et leur activité ? Ces activités de préparation obéissent-elles à des *invariants opératoires* partagés par tous les maîtres ? Ou sont-elles propres à certains profils de maîtres ou pour certaines disciplines ?

L'activité de préparation est certes une activité productive mais dans quelle mesure cette activité est-elle constructive pour le maître ? Est-il d'ailleurs possible de rendre compte de cette activité constructive ?

Cette activité de préparation se fait à partir d'une prescription forte de manière discrétionnaire par le maître qui doit tenir compte tant des ressources de la situation que des contraintes qui pèsent sur elle. Dans ce contexte, on peut penser que les maîtres sont amenés à faire des compromis, à opérer des arbitrages. Si compromis et arbitrages il y a, quelles conséquences peuvent-ils bien avoir tant pour les activités que préparent les maîtres pour leurs élèves que pour les maîtres eux-mêmes ?

Pour répondre aux différentes questions posées, une enquête à caractère exploratoire par questionnaire a été faite dans un premier temps. A partir de l'analyse des données recueillies de cette première enquête, les questions de la seconde enquête, par entretiens semi-directifs, ont été élaborées, qui permettent d'éclairer des points restés sans réponses ou qui sont apparus importants à l'issue de la première enquête.

Chapitre 5.

Méthodologie : recueil et interprétation des données

Pour connaître le réel de l'activité des maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie, deux enquêtes ont été réalisées : dans un premier temps une enquête par questionnaire puis dans un second temps une enquête par entretiens semi-directifs.

L'objectif de l'enquête par questionnaire est de connaître quelles représentations les maîtres ont de la géographie, les objectifs qu'ils lui assignent, les démarches d'apprentissage qu'ils proposent à leurs élèves, les documents qu'ils recherchent quand ils préparent leurs séances de classe, les raisons de leurs éventuelles difficultés à les préparer, les aides qu'ils sollicitent pour y faire face ainsi que les formations initiales et continues qu'ils ont suivies en géographie.

Les questions de l'enquête par entretiens semi-directifs quant à elles prennent appui sur les réponses des maîtres à la première enquête. L'objectif de cette seconde enquête est de mieux comprendre les stratégies qu'adoptent les maîtres tant pour préparer leurs séances de géographie que pour choisir les documents et l'information qu'ils utilisent, la manière avec laquelle ils les utilisent et les caractéristiques propres ou partagées des préparations de géographie par rapport aux autres disciplines que les maîtres ont à enseigner au cycle 3 de l'école primaire, les objectifs qu'ils assignent à leurs séances de géographie et les conséquences que ces préparations peuvent avoir sur la personne du maître.

Le contexte dans lequel travaillent les maîtres qui a été évoqué tout au long de la première partie amène à se poser des questions sur la réalité du travail des maîtres lors de leurs préparations de cours dans le cadre particulier de la classe de géographie, sur les supports qu'ils utilisent et ce qu'ils en font.

Le cadre de référence présenté dans cette partie nous a permis de rédiger tout à la fois les enquêtes et les grilles de lecture qui serviront à interpréter les données recueillies.

Mais qui dit enquête, dit méthodologie. C'est donc autant de la présentation de la méthodologie utilisée pour ces enquêtes que de la présentation de leur architecture qu'il va être question maintenant.

1. Choix méthodologiques

1.1. Des matériaux empiriques à l'interprétation des données

Différentes méthodes auraient pu être envisagées pour répondre aux questions posées. Dans une recherche tout est envisageable tout en sachant qu'une méthode correspond à un contexte particulier de recherche qui tient compte autant des possibilités objectives de l'enquêteur que des particularités du milieu dans lequel se déroule l'enquête. Il n'y a pas d'enquête idéale pour traduire la réalité mais des procédures, des procédés plus ou moins complexes qui permettent de la traduire et de la comprendre, certaines étant plus appropriées que d'autres, si l'on tient compte des contraintes liées à leur mode de passation. Toutefois, une enquête n'est rien sans les méthodes d'interprétation que l'on utilise pour leur donner du sens.

Sur ce sujet, Lahire a écrit de nombreux articles sur ce que signifie interpréter des données. Pour lui, l'interprétation des données est la phase finale d'un processus qui se déroule en quatre temps et auquel on souscrit pour cette recherche.

Pour l'auteur : « Les interprétations (au sens de « thèses ») peuvent être qualifiées de scientifiques 1) si elles s'appuient sur des matériaux empiriques ; 2) si sont livrés, aussi précisément que possible, les *principes théoriques de sélection* puis les *modes de production* de ces matériaux ; 3) si sont clairement désignés les contextes spatio-temporellement situés de la « mesure » (de l'observation) ; enfin, 4) si sont explicités les *modes de fabrication* des résultats à partir des matériaux produits (*modes de traitement* des données et, si possible, choix du type d'*écriture scientifique*) » (Lahire, 2005 : 41-42).

La manière d'opérer décrite ci-dessus par Lahire a l'avantage d'être cohérente et bien articulée. C'est pour cette raison que vont être développés les quatre points dans le contexte particulier de cette recherche.

Il existe plusieurs façons de comprendre le réel. On peut s'en remettre à ce qui a déjà été écrit sur le sujet et en faire une synthèse raisonnée à partir des questions que l'on se pose. On peut observer, décrire des situations pratiques ou s'en remettre aux praticiens eux-mêmes. De toute façon, quelle qu'elle soit, une enquête se justifie par la ou les finalités qu'on lui attribue.

1.2. Les recueils de données

Cette recherche a pour objectif de mieux connaître ce que font les maîtres quand ils préparent leurs leçons de géographie. En général, on distingue trois types d'enquête. Si l'enquête exploratoire concerne un ou des domaines du réel dont on ne sait rien ou quasiment rien, l'enquête descriptive, comme son nom l'indique, cherche à décrire un état à partir de l'étude d'un nombre de cas important tandis que l'enquête relationnelle permet à partir de la corrélation de plusieurs états de montrer les causes inhérentes à un ou des états particuliers (Gauthier, 1997).

Une enquête peut avoir plusieurs fins : la validation d'hypothèses, la justification, la confirmation de relations pressenties entre variables (Martin, 2005). Rien n'empêche, dans tous les cas, d'intégrer plusieurs types d'enquêtes pour arriver à comprendre un phénomène : une enquête de confirmation d'hypothèses peut très bien être précédée d'une enquête exploratoire qui aura permis dans un premier temps de qualifier un phénomène. Une enquête peut être qualifiée d'exploratoire quand elle ne s'appuie pas sur des travaux déjà faits et qu'elle a pour objectif de mieux connaître des pratiques.

Dans tous les cas, comme le rappelle Lahire, il est nécessaire d'articuler différentes preuves à partir de plusieurs enquêtes sur le même sujet afin de pouvoir répondre le plus justement aux questions posées (Lahire, 2005).

Pour cette recherche, le chercheur a choisi deux types d'enquêtes : une par questionnaire et l'autre par entretiens semi-directifs pour rendre compte de ce que font

concrètement les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie.

Cette recherche s'intéresse aux activités que recouvrent les temps de préparation de séances de classe et aux supports que les maîtres utilisent pour préparer leurs séances de géographie à un moment de l'histoire des techniques où on assiste à une mutation des systèmes de partage des connaissances avec la généralisation de l'utilisation dans notre société de l'internet. La première enquête menée avait pour objectif de savoir dans quelle mesure les manuels et les guides pédagogiques sur support papier étaient encore les principales sources d'information et de documentation des maîtres. L'hypothèse forte qui a présidé à l'écriture de l'enquête par questionnaire consistait à dire que les maîtres utilisent l'internet pour préparer leurs séances de géographie et que l'internet est devenue leur principale source d'information et de documentation.

Ce sont les réponses apportées par les maîtres aux questions de la première enquête par questionnaire qui ont guidé la rédaction des questions de la deuxième enquête par entretiens semi-directifs. Si la première enquête avait une visée exploratoire, la deuxième a une visée d'approfondissement de certains points restés sans réponse mais a aussi pour ambition de mieux connaître la réalité du travail de préparation des séances de cours des maîtres, c'est-à-dire les différentes activités qu'elle contient et leur articulation entre-elles. Si la première enquête a un objectif plus descriptif, la deuxième a pour ambition d'être plus explicative, plus compréhensive.

Le choix qui a été arrêté de faire une enquête par questionnaire et une enquête par entretiens tient aux difficultés du terrain et à deux facteurs qui dépendent étroitement l'un de l'autre. Le premier facteur concerne la difficulté à assister *de visu* et *in situ* à ce que font concrètement les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie étant donné que ces temps de préparation se font le plus souvent au domicile des maîtres et à des heures et selon des temporalités diverses (weekend, soir, vacances).

A cet égard, Gueudet et Trouche (2010) n'ont pas choisi par hasard le terme de « temps caché » pour exprimer ce temps de travail puisqu'il traduit la réalité d'une partie de l'activité des maîtres qu'il est difficile d'appréhender.

Le deuxième facteur dépend étroitement du premier dans le sens où comme le dit Lahire « les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement portés par les institutions » (Lahire, 2005 : 143) et que « [le] problème ne réside

donc pas dans le fait que nous ignorons ce que nous savons et ce que nous faisons, mais que nous ne disposons pas toujours des bons cadres (contextuels et langagiers) pour parler de ce que nous faisons et de ce que nous savons » (Lahire, 2005 : 159). Or, ce « temps caché », de préparation des séances de classe, n'est pas explicitement encadré, réglementé par l'institution qui l'envisage plus comme un temps qui est laissé à l'appréciation et à la discrétion des maîtres.

C'est la conjonction de ces deux difficultés : travail difficile à appréhender et difficulté à mettre des mots sur des activités souvent diffuses et mal identifiées qui a amené le chercheur à choisir une enquête exploratoire par questionnaire dans un premier temps et une enquête par entretiens semi-directifs dans un second temps.

Il aurait pu certes s'en remettre aux préparations papier des maîtres ou à leur cahier journal mais ce procédé avait deux inconvénients. D'une part, les préparations papier ne rendent pas toujours compte des différentes activités que les maîtres mettent en œuvre pour les construire et d'autre part comme les entretiens semi-directifs le montreront le volume visible de ces préparations (nombre de pages, de documents) ne rend pas compte directement du temps passé par les maîtres et de la réflexion qu'ils engagent pour les constituer.

Qui plus est, et comme on le verra, toutes les préparations ne sont pas des constructions des maîtres mais sont parfois de simples reprises de travaux faits par d'autres.

2. L'enquête exploratoire par questionnaire

2.1. Les conditions de passation du questionnaire

Pour des raisons pratiques et de faisabilité, l'enquête par questionnaire s'est déroulée dans le département du Val-de-Marne dans lequel le chercheur enseigne en qualité de professeur des écoles.

Le mode de passation du questionnaire a changé au cours de la recherche du fait des bouleversements qu'a connus la formation des maîtres avec la réforme du recrutement des maîtres depuis 2008. Dans un premier temps, le chercheur souhaitait profiter de la présence en nombre de maîtres lors de leur stage long de formation professionnelle continue en IUFM pour la passation du questionnaire. Malheureusement, la restructuration de la formation des maîtres dans le département et la transformation des IUFM au cours de l'année 2009-2010 ne lui a pas permis de concrétiser cette méthode de passation. Le chercheur a donc opté pour la remise en main propre des questionnaires aux enseignants du Val-de-Marne.

Le département du Val-de-Marne compte quarante-sept communes et a le double avantage de n'être pas trop étendu et d'être densément peuplé. En tout, nous avons adressé nos questionnaires à cent-sept écoles sur les deux-cent-quatre-vingt-quinze écoles élémentaires que compte le département.

Pour cette enquête, le chercheur a dû tenir compte de nombreux paramètres aussi bien financiers que pratiques pour présenter le questionnaire et le récupérer. Cette enquête aurait pu être menée à partir d'envois postaux. Trop coûteuse, cette idée a été rapidement abandonnée. Le chercheur aurait pu aussi se servir de la messagerie électronique des écoles pour envoyer les questionnaires. Mais ce n'est qu'à la fin de la distribution des enquêtes qu'il a eu accès *via* le serveur de l'académie à toutes les adresses des écoles du département.

Dans un premier temps le questionnaire a donc été envoyé à quelques écoles dont il connaissait l'adresse de la messagerie électronique mais cette manière de faire économique

en temps et en déplacements comportait un inconvénient de taille à cette date : les maîtres rechignaient à faire des photocopies. Ils voulaient bien prendre connaissance du questionnaire mais ne voulaient pas entamer leur quota de photocopies pour une recherche à laquelle ils n'étaient pas sûrs de vouloir répondre et qu'ils n'avaient pas sollicitée de prime abord. En tout, seulement trois réponses nous sont parvenues par ce canal. Une fois les questionnaires distribués en mains propres dans les différentes écoles, le chercheur a relancé dans un deuxième temps à différentes reprises les collègues par courriel. Cette manière de faire s'est avérée finalement beaucoup plus économique en temps et bien plus efficace que les appels téléphoniques et les déplacements réitérés dans les écoles.

Outre les distances à parcourir pour aller dans les différentes écoles, le temps disponible des maîtres (notamment les contraintes de leur emploi du temps au sein des établissements scolaires) a été un facteur de première importance dont le chercheur a dû tenir compte. Il lui fallait dans tous les cas pouvoir présenter le questionnaire et ses attentes à un ou des maître(s) ou au directeur des écoles. Or, pratiquement, peu de créneaux horaires sont disponibles pour toucher le maximum de maîtres. Finalement, à partir de cette expérience, on peut retenir que les créneaux des récréations sont les plus adaptés.

Tableau 19 : Horaires des écoles élémentaires.

Horaires des écoles élémentaires	
8h30-10h	Enseignement
10h-10h15	Récréation
10h15-11h30	Enseignement
11h30-13h30	Repas
13h30-15h	Enseignement
15h-15h15	Récréation
15h15-16h30	Enseignement
Quelques communes ont adopté des créneaux différents comme Ivry-sur-Seine : 9h-10h30 ; 10h45-12h ; 12h-13h30 ; 13h30-15h ; 15h-15h15 ; 15h15-16h30.	
Sources : Philippe Charpentier.	

Outre cela, les écoles ne sont pas ouvertes tous les jours. Il a fallu tenir compte des jours ouvrés des écoles, soit quatre jours par semaine. Au fil des rencontres, des résultats obtenus, le chercheur a pu de manière tout à fait empirique se rendre compte que des jours, des moments de l'année scolaire sont plus appropriés à la présentation d'un questionnaire que d'autres. Ainsi, en était-il des lundis et vendredis où il a pu remarquer une moindre attention à la présentation du questionnaire. Les semaines avant les petites ou grandes vacances ne sont pas non plus propices à cet exercice. Il a fallu tenir compte aussi des impératifs institutionnels des maîtres. Ainsi, la période comprise entre fin janvier et début février était une mauvaise

période pour présenter le questionnaire aux maîtres de CM2 puisqu'ils étaient en période de correction et d'enregistrement des évaluations nationales de français et de mathématiques.

Ces remarques pourraient au premier abord paraître triviales et sans importances et pourtant elles constituèrent des paramètres importants pour le recueil des données de cette recherche.

Un autre point que le chercheur aimerait évoquer est sa disponibilité pour mener à bien l'enquête. Ce dernier a bénéficié d'un mi-temps annualisé sur l'année scolaire 2009-2010, c'est-à-dire qu'il a travaillé de septembre à fin janvier à temps plein et a été libéré des obligations d'enseignements de fin janvier à fin août 2010. *A posteriori*, il apparaît qu'il aurait été plus pertinent d'inverser ce temps de travail, c'est-à-dire de ne pas travailler la première partie de l'année afin de présenter le questionnaire de mi-septembre 2009 à fin janvier 2010.

Au final, si l'on fait le décompte des semaines disponibles pour présenter le questionnaire, on arrive à dix-huit semaines, soit soixante-douze jours complets. A ces dix-huit semaines, il faut retirer quatre semaines qui se situent juste avant les vacances scolaires ainsi que trois jours fériés. Au total, il reste cinquante-trois jours.

Le chercheur a donc dû dans de nombreux cas s'en remettre à une présentation du questionnaire à un ou plusieurs enseignants et aux directeurs et directrices des écoles à défaut de pouvoir le faire à tous les enseignants présents dans les écoles.

Tableau 20 : Temps disponible pour la présentation des questionnaires aux enseignants.

Temps disponible pour la présentation des questionnaires aux enseignants	
Nombre total de semaines possibles : 18	Nombre de semaines effectivement exploitables : 14
Nombre total de jours possibles : 72	Nombre de jours effectivement exploitables : 53
Sources : Philippe Charpentier.	

Tableau 21 : Jours ouverts des écoles élémentaires.

Jours ouverts des écoles élémentaires			
Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Sources : Philippe Charpentier.			

L'enquête s'est déroulée en deux temps. De début février à fin juin 2010, cinquante questionnaires ont été distribués selon une première forme. Sept réponses ont été obtenues, soit un retour de 14 %.

Le faible taux de retour s'explique par le fait que de nombreux maîtres ont fait savoir au chercheur qu'ils étaient intéressés par le questionnaire mais qu'ils ont été rebutés par le nombre de questions proposées. A partir de ces remarques, le chercheur a rédigé un deuxième questionnaire. Ce deuxième questionnaire fait suite aux résultats obtenus au premier et aux différentes remarques formulées par les maîtres lors de leur passation. Le chercheur en a tenu compte au maximum pour la rédaction. Ainsi le deuxième questionnaire a-t-il été dans sa forme allégé et réorganisé. Il est divisé en cinq grandes parties explicites avec une présentation plus aérée : l'enseignement de la géographie, la préparation des cours de géographie, l'utilisation des documents en cours de géographie, vous et la géographie et l'identité professionnelle du maître. Chacune des parties est introduite par un titre et les questions sont numérotées de 1 à 25.

Dans ce questionnaire, le chercheur a évité le plus possible les questions qui réclament de faire des classements quand plusieurs réponses sont possibles pour ménager tant la mémoire que l'attention des répondants et pour réduire le temps de passation du questionnaire. Les questions ouvertes qui ont été peu remplies dans le premier questionnaire ont aussi été supprimées. Enfin, les questions plus factuelles sur l'identité professionnelle du maître ont été placées en dernier. Cette réorganisation fait gagner au final trois pages de questions. Le deuxième questionnaire a été distribué entre novembre 2010 et mars 2011.

2.2. Présentation du questionnaire

Le questionnaire est composé de deux grandes parties. La première a pour objectif de mieux comprendre la représentation que les maîtres ont de la géographie, les modalités pratiques de leurs préparations de cours qui comprennent à la fois les médias utilisés pour l'obtention de supports pédagogiques, les apports de la formation en matière de recherche informationnelle et documentaire ainsi que leurs attentes dans ce domaine. La seconde partie du questionnaire concerne l'identité professionnelle du répondant.

Le questionnaire pouvait rester anonyme. Les maîtres avaient cependant la possibilité d'indiquer leur nom, leur prénom et leur courriel. Ces dernières indications faisaient partie d'un accord moral expliqué aux maîtres qui consistera à rendre compte des conclusions de cette recherche à ceux qui ont laissé leurs coordonnées afin de leur permettre

de mesurer l'intérêt de participer à de telles enquêtes.

La première partie contient trente-sept questions et est divisée en sept sous-parties : le maître et ses représentations de la géographie, la préparation des cours de géographie, les outils utilisés par le maître pour préparer ses leçons de géographie, le maître et l'internet, les supports des leçons de géographie, l'utilisation des documents, les apports de la formation pour enseigner la géographie.

Le questionnaire étant long, les questions sont pour la plupart fermées, celles qui sont ouvertes ont pour but d'éclairer des réponses de type fermé données précédemment. La présentation qui suit du questionnaire mentionne les principales thématiques abordées et les questions posées.

≡ **Le maître et ses représentations de la géographie**

Question 1 : Quel laps de temps le maître consacre t-il à l'enseignement de la géographie ? Autant ou moins de géographie que d'histoire, ni géographie ni histoire.

Question 2 : Quelle représentation a-t-il de la géographie comme discipline à l'école primaire ? Plusieurs réponses sont possibles.

Question 3 : Quelles finalités assigne-t-il à la géographie qu'il enseigne ? Plusieurs réponses sont possibles.

Question 4 : Quel degré d'importance pour les élèves assigne-t-il à la géographie ?

Question 5 : Le maître peut dans une question ouverte développer la réponse précédente et expliquer en quoi la discipline géographie est importante ou non à ses yeux pour les élèves.

≡ **La préparation des cours de géographie**

Question 6 : Epreuve-t-il des difficultés à préparer ses leçons de géographie ?

Question 7 : En cas de difficulté, il lui est demandé, à partir de quatre possibilités, d'expliquer les difficultés rencontrées : s'agit-il d'un manque de connaissance de la discipline, de documents à disposition, de temps, d'intérêt pour la géographie ou la combinaison de plusieurs facteurs à la fois.

≡ Les outils utilisés par les maîtres pour préparer leurs leçons

Question 8 : Quels outils utilise-il pour établir sa progression annuelle en géographie : les Instructions officielles, les manuels, ou la combinaison de plusieurs supports à la fois ?

Question 9 : Lit-il les Instructions officielles lors des changements de programmes ?

Question 10 : Quels supports utilise-il pour préparer ses leçons de géographie : des manuels accompagnés ou non de leur livre du maître, un ou des dictionnaires, une ou des encyclopédies (papier ou numérique), un ou des sites de l'internet, la Presse, une des revues pédagogiques, un ou des manuels du secondaire ?

Question 11 : Dans le cas où il utilise une encyclopédie, utilise-t-il l'encyclopédie Wikipédia ou une ou plusieurs autres ?

≡ Les maîtres et l'internet

Question 12 : Où a-t-il accès à l'internet ? : chez lui, à l'école, en classe. Plusieurs réponses sont possibles.

Question 13 : Quelles fins assigne-t-il à l'utilisation de l'internet : divertissement, culture ou consommation ?

Question 14 : Quelles raisons permettent d'expliquer le fait qu'il n'utilise pas l'internet ? Est-ce du à la cherté de la connexion, à son manque d'intérêt pour cet outil, à l'aspect trop compliqué de l'outil, au fait que l'internet est un outil qui demande du temps ?

Question 15 : Il est demandé au maître de justifier la réponse à : « son accès est sans intérêt ».

≡ Les supports des leçons de géographie

Question 16 : Quels supports utilise-il quand il a un doute sur une partie du programme ? Utilise-il un ou des dictionnaires, une ou des encyclopédies, un ou des ouvrages de références, ou s'en réfère-t-il à ses collègues ?

Question 17 : Utilise-il des manuels en cours et quelle est la fréquence de cette

utilisation ?

Question 18 : Quels sont les supports qu'il utilise en cours de géographie quand il n'utilise pas de manuel : des fichiers, des dossiers pédagogiques, des fiches de cours téléchargées sur l'internet ou utilise-il un mélange de plusieurs supports à la fois ?

Question 19 : Accorde-t-il de l'importance aux auteurs quand il choisit un manuel de géographie ?

Question 20 : La notoriété des auteurs des manuels a-t-elle une incidence sur le choix du manuel qu'il utilise en cours ?

Question 21 : A partir de quels sites télécharge-t-il des cours ? : des sites institutionnels, de particuliers, tient-il compte du nom de l'auteur et de la date de création des sites ?

Question 22 : A-t-il confiance dans les sites institutionnels qui lui sont proposés ?

≡ **L'utilisation des documents**

Question 23 : Tient-il compte des auteurs, de la date, de la provenance de la documentation qu'il utilise pour préparer ses cours ?

Question 24 : Pourquoi se documente-t-il en géographie ? : le fait-il parce qu'il manque de connaissances sur la discipline, parce que les manuels sont en décalage avec sa conception de la géographie, parce que les manuels sont trop chers ou est-ce la combinaison de plusieurs facteurs à la fois ?

Question 25 : Quel temps consacre-t-il à la préparation d'un cours de géographie pour une heure de cours ?

Question 26 : Quelles finalités ont les documents recherchés ? Servent-ils à illustrer, approfondir, problématiser, introduire, justifier, résumer, évaluer, appliquer, exercer ?

Question 27 : Quels documents recherche-t-il ? Des photographies, des caricatures, des images de paysage, des enquêtes, des cartes, des cartes muettes, des planisphères, des planisphères muets, des oeuvres d'art, des coupures de presse, des publicités, des schémas, des graphiques, des articles scientifiques, des articles de vulgarisation pour enfants ou pour adultes, des statistiques, des extraits littéraires ou/et des émissions de

télévision.

Question 28 : Donne-t-il les documents aux élèves, avant, pendant ou après le cours ?

≡ **Les apports de la culture et de la formation pour enseigner la géographie**

Question 29 : Quels livres, revues le maître lit-il ?

Question 30 : A-t-il reçu lors de sa formation initiale des références de manuels, de livres auxquelles se référer pour préparer ses cours ?

Question 31 : Serait-il intéressé par une information concernant des titres de manuels, des livres de références auxquels se référer pour préparer ses leçons ?

Question 32 : A-t-il eu connaissance *via* l'institution de sites dédiés à la géographie auxquels se référer pour préparer ses cours ? Quels sont ces sites ?

Question 33 : Souhaite-t-il connaître des adresses de sites institutionnels dédiés à la géographie ?

Question 34 : A-t-il suivi des stages de formation continue en géographie ?

Question 35/Question 36 : Souhaiterait-il suivre des stages de formation continue en rapport avec la recherche documentaire en géographie ?

Question 37 : A-t-il suivi des demi-journées pédagogiques en géographie ces dernières années ?

≡ **L'identité professionnelle du maître**

Sept questions concernent l'identité professionnelle du maître. Elles permettent de connaître le nom de la commune et de l'école, le niveau d'enseignement, l'ancienneté dans l'enseignement, l'âge, le sexe, le niveau de formation et le parcours de formation universitaire du maître.

Les données concernant le prénom, le nom et le courriel sont facultatives. Ceux qui les ont notées recevront personnellement les conclusions de notre recherche.

2.3. Des écoles et des maîtres

En tout, cinq-cent-cinquante enseignants de cent-vingt-quatre écoles de vingt-cinq communes ont été contactés pour participer à cette enquête et au final cent-treize maîtres de quarante-sept écoles de vingt communes y ont répondu (deux maîtres n'ont indiqué le nom ni de la commune ni de l'école dans laquelle ils exercent) (Enquête 1, Tableau 31).

Le premier constat que l'on peut faire est que le questionnaire n'a pas été reçu de la même manière par toutes les écoles : certaines équipes enseignantes se sont plus mobilisées que d'autres pour y répondre. A titre d'exemple, ce questionnaire a été un élément déclencheur qui a permis à une équipe enseignante de travailler autour des questions posées et de réfléchir tant sur les sources de documentation que sur le type d'activités d'enseignement-apprentissage qu'ils proposent à leurs élèves en classe.

D'autre part, si certains maîtres n'ont pas souhaité participer à cette recherche par manque de temps d'autres maîtres ont manifesté de la gêne à sa lecture. Certains ont justifié leur refus de répondre au questionnaire par la peur qu'ils ont de dévoiler ce qu'ils font réellement, par le fait qu'implicitement les questions posées interrogent leurs pratiques et les renvoient à ce qu'ils font, devraient faire et peut-être ne font pas.

Outre un effet « école » qui se traduit par la mobilisation sur certaines écoles de plusieurs maîtres pour répondre au questionnaire, on observe aussi un effet « commune ». Le tableau (Enquête 1, Tableau 31) indique que la majorité des communes concernées par l'enquête sont représentées mais qu'un certain nombre d'entre-elles sont représentées par un nombre plus important d'écoles que d'autres. Si l'effet « école » est bien réel, l'effet « commune » est à tempérer. L'effet école est significatif puisque ce sont quarante-sept écoles sur un total de cent-vingt-quatre contactées qui se sont mobilisées autour du questionnaire. En revanche, la plus forte représentation des communes de Créteil, Saint-Maur-des-Fossés, Vitry-sur-Seine et Ivry-sur-Seine s'explique par leur plus fort poids en population et en nombre d'écoles. Le département du Val-de-Marne est très urbanisé ; seules quelques communes (Santeny, Mandres-les-Roses, Marolles-en-Brie et Noisieu), à la marge du département sont semi-rurales. La population est moins importante dans ces communes et par conséquent les écoles et les maîtres qui y enseignent moins nombreux.

2.4. Les caractéristiques de la population de l'enquête par questionnaire

Les maîtres interrogés par questionnaire se répartissent de manière à peu près homogène sur tous les niveaux du cycle 3.

Les maîtres de cycle 3 peuvent enseigner sur trois niveaux. Deux modalités ont été retenues pour décrire la population qui a répondu au questionnaire. La première tient compte de la répartition des maîtres par niveaux tels que les maîtres les ont renseignés. La deuxième modalité rassemble les doubles niveaux inférieurs avec les niveaux simples supérieurs ; plus explicitement, les classes de CE1/CE2 sont rassemblées avec les classes de CE2, les classes de CE2/CM1 avec les classes de CM1 et les classes de CM1/CM2 avec les classes de CM2.

Tableau 22 : Les différentes modalités de prises en compte du niveau de classe des maîtres qui ont participé à l'enquête par questionnaire.

Les différentes modalités de prises en compte du niveau de classe des maîtres	
1 ^{ère} modalité	2 ^{ème} modalité
CE2	CE1/CE2 ; CE2
CM1	CE2/CM1 ; CM1
CM2	CM1/CM2 ; CM2
CE1/CE2	
CE2/CM1	
CM1/CM2	
CE2/CM2	
Sources : Philippe Charpentier.	

Au total, 88,5% des maîtres enseignent dans un niveau simple. Les niveaux de classe de CE2 et CM1 comprennent autour de trois dixièmes des maîtres chacun et le niveau de classe CM2 un peu plus du quart de l'ensemble des maîtres. Près de 10% des maîtres enseignent en double niveau dont plus de la moitié d'entre-eux dans une classe de CM1/CM2.

Si on prend une répartition qui agrège les double niveau aux niveaux supérieurs simples (la deuxième modalité), on obtient une population plus homogène de près d'un tiers pour les trois groupes [(CE1/CE2 ; CE2) ; (CE2/CM1 ; CM1) ; (CM1/CM2 ; CM2)].

Au final, la description de ces différents cas de figure nous permet d'avancer que

la population qui a répondu au questionnaire se répartit de manière assez homogène entre les différents niveaux.

Une caractéristique remarquable de la population ayant répondu à l'enquête est qu'un peu plus des deux tiers des enseignants se situent dans la tranche d'âge comprise entre 21 et 40 ans tandis qu'un peu moins d'un tiers des maîtres est âgée de plus de quarante ans et près de 20% des maîtres ont entre 26 et 30 ans et 31 et 35 ans. Près du quart des maîtres a un âge compris entre 36 et 40 ans. Les moins de 25 ans représentent à peine un vingtième de l'effectif. Pour les personnels âgés de plus de quarante ans, moins de 10% ont un âge compris entre 41 et 45 ans. Plus d'un sixième des maîtres a un âge compris entre 51 et 55 ans. Un seul individu représente la classe d'âge comprise entre 56 et 60 (Enquête 1, Tableau 34, 35).

Il n'est donc pas surprenant que plus de la moitié des enseignants qui a répondu au questionnaire a moins de 10 ans d'ancienneté dont un peu plus du quart moins de 5 ans alors que plus d'un sixième des maîtres en a une comprise entre 11 et 15 ans. Un peu plus du cinquième des maîtres a une ancienneté supérieure à 20 ans dont près d'un huitième du total a une ancienneté comprise entre 20 et 30 ans et près d'un dixième une ancienneté comprise entre 32 et 39 ans. La répartition des maîtres selon les classes d'âge est assez homogène. On ne note pas de sur ou de sous représentation d'une classe d'âge par rapport aux autres (Enquête 1, Tableau 37).

Il est aussi à noter que les femmes ont plus répondu au questionnaire que les hommes. 113 réponses ont été obtenues de la part de 21 hommes et 91 femmes (une personne interrogée n'a pas répondu à cette question). Les femmes représentent dans la population étudiée quatre cinquièmes des répondants pour un peu moins d'un cinquième d'hommes (Enquête 1, Tableau 36).

Enfin, près de quatre cinquièmes des maîtres ont un niveau égal ou supérieur au baccalauréat + 3 : plus de la moitié des maîtres est titulaire d'un Baccalauréat + 3 et plus d'un cinquième a un niveau égal ou supérieur à un baccalauréat + 4. Seuls deux maîtres déclarent un niveau équivalent à la sortie des anciennes Ecoles normales d'instituteurs et trois enseignants un niveau égal au baccalauréat + 2. Neuf enseignants n'ont pas renseigné cet item. On fait l'hypothèse qu'ils ont *a minima* un baccalauréat (Enquête 1, Tableau 38).

2.5. Méthode d'analyse des données du questionnaire

Les données recueillies à partir de l'enquête par questionnaire ont été traitées avec le logiciel de traitement de données Sphinx (Martin, 1998).

Les résultats présentés proviennent d'analyses univariées qui permettent d'étudier une population en travaillant sur une variable à la fois et d'analyses de données bivariées qui permettent d'étudier les relations possibles entre deux variables ou l'absence de corrélation entre elles (Klatzmann, 1992). Le travail statistique porte sur trois types de variables : numériques discrètes, numériques continues, nominales.

La réponse à la question de la catégorie d'âge à laquelle appartient le professeur des écoles correspond à une variable numérique discrète dans le sens où le répondant ne peut pas donner de réponses autres que celles proposées. Dans ce cas, les variables discrètes ne peuvent être exprimées qu'à partir d'un nombre de valeurs défini, c'est-à-dire que les possibilités sont limitées.

La réponse à la question de l'ancienneté du maître dans la profession correspond à une variable numérique continue dans le sens où le maître peut répondre par une valeur numérique qui n'est pas proposée parmi les réponses possibles. Les variables numériques continues peuvent correspondre à un nombre infini de valeurs réelles que le chercheur devra après catégoriser en fonction des réponses obtenues.

La réponse à la question des sites de l'internet utilisés par le maître correspond à une variable nominale dans le sens où cette variable n'est pas une variable numérique.

3. L'enquête par entretien semi-directifs

Etant donné que l'activité de préparation est une activité discrétionnaire, il a semblé pertinent au chercheur de compléter les données de l'enquête par questionnaire par une enquête par entretiens semi-directifs selon une posture compréhensive pour mieux comprendre comment s'organisent les activités de préparation des maîtres.

Pour compléter les données obtenues grâce à l'enquête par questionnaire, le chercheur a choisi de poser des questions qui permettent tant d'obtenir des données objectives sur les maîtres (leur âge, niveau de classe, ancienneté, etc.) que d'avoir accès à des données plus subjectives qui rendent compte de leurs points de vue, de jugements de valeurs qu'ils émettent, des informations plus personnelles sur leur trajectoire et leur positionnement par rapport à ce qu'ils doivent faire quand ils préparent leurs séances de géographie.

3.1. Présentation et déroulement de l'enquête par entretiens semi-directifs

Les entretiens ont eu lieu dans la classe ; le milieu dans lequel se déroule l'activité d'enseignement du maître puisque comme l'expliquent Beaud et Weber (2003) : « [le] sens des paroles recueillies est strictement dépendant des conditions de leur énonciation. L'entretien ne prend sens véritablement que dans ce " contexte " immédiat. C'est en effet à lui que font référence les mots utilisés » (Beaud et Weber, 2003 : 254).

C'est à partir d'entretiens semi-directifs que l'expérience des activités de préparation des maîtres a été recueillie car les entretiens ont un double avantage. En effet, ils permettent au chercheur à la fois de « *rendre explicite l'univers de l'autre* » puisque « le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise » mais aussi de comprendre le « *monde de l'autre* » car il met « en lumière les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné » [...] les tensions, les contradictions qui animent un individu à propos du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2003 : 299).

D'autre part, les entretiens semi-directifs permettent aux maîtres de structurer à leur convenance l'énonciation de l'organisation des activités qu'ils font quand ils préparent leurs séances de classe et d'utiliser le vocabulaire dont ils disposent pour en parler et la justifier.

Alors que l'enquête par questionnaire était plus directive, l'enquête par entretiens s'est faite de manière plus informelle.

Après une courte introduction sur les raisons de cette enquête et ses objectifs, l'entretien se déroulait de manière plus ou moins informelle étant donné que le chercheur ne posait pas dans un ordre pré-déterminé les questions qu'il avait préparées (qui étaient néanmoins consignées dans un guide d'entretien qu'il gardait près de lui). Afin de pouvoir se concentrer sur la parole des maîtres, le chercheur n'a utilisé qu'en cas d'impérieuse nécessité le guide d'entretien préalablement rédigé (Tableau ci-dessous).

Tableau 23 : Guide destiné au chercheur pour le passage des entretiens semi-directifs

Guide destiné au chercheur pour le passage des entretiens semi-directifs			
Les supports utilisés pour la préparation de classe	Les critères de sélection utilisés par le maître	Date ?	
		Auteur ?	
		Pourquoi ?	Quelles attentes ?
		Pour qui ?	Les élèves ?
			Le maître ?
		Pour quoi ?	Quelles finalités ?
Quelles activités ?	Pour le maître ? Pour les élèves ?		
Les activités de préparation des maîtres			
Les activités de préparation des maîtres	Temps passé ?		
	Activités du maître pour préparer les séances		
	Difficultés éventuelles ?		
	Singularités des préparations de géographie par rapport à d'autres disciplines ?		
Le maître			
Le maître	Âge		
	Niveau de classe		
	Ancienneté dans le niveau		
	Ancienneté dans la profession		
	Niveau d'études		
	Etudes universitaires suivies		
	Formation professionnelle initiale suivie	Ecole normale ? IUFM ? PE1 ? PE2 ?	
		En géographie ?	
Formation continue suivie en géographie ?			
Sources : Tableau créé par le chercheur pour la passation des entretiens semi-directifs.			

Le chercheur a conduit l'entretien de façon à ce que les maîtres expliquent et explicitent le plus précisément comment ils procèdent pour préparer leurs séances de géographie et cela d'autant plus qu'il avait demandé à chacun d'entre-eux d'apporter une/ou des préparations de géographie sur lesquelles il pourrait prendre appui. Mais, au final, peu d'entre-eux en ont apporté effectivement. L'entretien n'étant pas construit de manière linéaire et hiérarchisé, parfois le chercheur devait soit relancer l'entretien quand celui-ci s'épuisait soit demander des éclaircissements quand cela s'avérait nécessaire ou pour recentrer les propos des maîtres quand ceux-ci s'éloignaient des thèmes de l'enquête. C'est dire que le chercheur avait la maîtrise des questions et du déroulement de l'entretien.

Comme pour l'enquête par questionnaire, et ceci afin d'éviter tout effet lié à de

possibles réponses de convenances, le chercheur n'a pas fait appel aux supérieurs hiérarchiques des maîtres pour avoir une liste d'enseignants susceptibles de répondre à l'enquête. L'objectif principal de cette seconde enquête étant de pouvoir éclairer des pratiques, compléter, corroborer, contredire, interroger les résultats de l'enquête par questionnaire qui avait faite au préalable.

L'enquête s'est déroulée de fin octobre 2011 à fin janvier 2012 auprès de vingt-huit maîtres qui enseignent dans le département du Val-de-Marne.

Durant les mois de septembre et octobre 2011, des courriels ont été envoyés aux écoles du Val-de-Marne qui avaient répondu à l'enquête par questionnaire pour présenter cette enquête par entretien. Un seul maître y a répondu.

Face à ce problème et devant le peu d'envie et d'empressement de ceux-ci pour répondre aux différentes sollicitations et à la difficulté de trouver des maîtres volontaires, le chercheur a pris le parti de présenter cette recherche par contacts interpersonnels directs auprès d'enseignants de la circonscription dans laquelle il enseigne et de la circonscription dans laquelle enseigne un de ses parents.

Au total, vingt-huit entretiens ont été faits. Les deux premiers entretiens ont permis au chercheur d'affiner la précision des questions et de tenir compte de tous les éléments qui en facilitent la passation (lieu de passation, durée de l'entretien, dispositif le plus approprié pour récolter la parole des maîtres, guide d'entretien de type « pense-bête »). En dehors des deux entretiens tests, le chercheur n'a gardé que vingt-deux entretiens sur les vingt-six qu'il a fait passer car il a choisi de ne garder que les entretiens de maîtres qui enseignent effectivement la géographie l'année de l'enquête ou qui l'ont enseignée durant de nombreuses années au cycle 3 et qui l'enseignait encore l'année précédent l'enquête.

Au total, sur les vingt-deux maîtres interrogés, dix-neuf d'entre-eux enseignent effectivement la géographie pour l'année scolaire 2011-2012 dans un des niveaux du cycle 3 de l'école élémentaire.

3.2. Transcriptions et traitement des entretiens

Tous les entretiens ont été enregistrés en mode audio. Afin de garantir le maximum de liberté aux maîtres et d'éviter des réponses convenues aux questions posées, les maîtres avaient la garantie que les entretiens resteraient anonymes.

C'est dans la classe des maîtres que les entretiens semi-directifs ont eu lieu dans un processus relationnel interpersonnel direct. Les entretiens ont été enregistrés et c'est donc à partir de la parole que le recueil des données s'est fait principalement même si quelques maîtres ont montré ou transmis des documents au chercheur.

Les entretiens varient entre vingt et quarante minutes en moyenne. Tous les enregistrements ont été retranscrits *in extenso*. Le chercheur n'a pas corrigé les phrases mal construites ou les erreurs de concordances de temps ou d'accords qui ne sont pas propres aux maîtres mais que l'on retrouve dans tous discours oraux. Les maîtres ont eu la possibilité de relire les transcriptions des entretiens et avaient la possibilité d'y apporter des correctifs mais au final aucun n'a exercé ce droit de correction.

Dans son ouvrage, *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Approaches*²³, Creswell (2013) propose une méthode qui se compose de quatre étapes pour mener à bien une enquête par entretiens : « collecter et gérer les données recueillies, lire et écrire des mémos, décrire, classifier et interpréter, représenter et visualiser les données » (Creswell, 2013 : 180, 183). Le chercheur s'est inspiré de cette méthode mais n'a suivi que les trois premières étapes de celle-ci étant donné que l'interprétation des données ne permet pas d'en proposer une modélisation.

Pour faire l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs, il y a autant de méthodes que de recherches en Sciences sociales (Rémy et Ruquoy, 1990 ; Bourdieu, 1983). Toutefois, il n'en reste pas moins vrai qu' « analyser le contenu, c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que " contient " ce document » (Mucchielli, 2006 : 24) et l'analyse de contenu sera d'autant plus productive que les catégories retenues seront « clairement formulées et bien adaptées au problème » (Berelson, 1952, cité par Ghiglione et Matalon, 1998 : 166).

23. *Cinq approches pour mener à bien une recherche qualitative*. [Traduction du chercheur].

Le chercheur ne s'est pas servi de logiciels de traitement de texte pour analyser les données recueillies d'une part parce que ces logiciels ne sont pas adaptés pour analyser de manière compréhensive des processus et d'autre part parce que le sens des mots donnés par les personnes interrogées ne peut se faire avec une machine qui ne tient pas compte de toute la complexité du contexte d'énonciation.

Toutefois et afin de donner de l'intelligibilité aux propos recueillis et de les interpréter à partir du cadre conceptuel retenu, les données des entretiens transcrits ont été décomposées en « unités élémentaires reproductibles » (Blanchet et Gotman, 1992 : 92) par le chercheur à partir de trois grilles de lecture de l'activité construites à partir de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de la didactique de la géographie.

Les premières colonnes de ces grilles rendent compte des « unités élémentaires reproductibles » tandis que les secondes rendent compte des citations des maîtres à partir des codes de repérages inscrits au début des prises de parole des maîtres dans les entretiens qui sont en annexe.

La première grille de lecture élaborée par le chercheur à partir de la didactique professionnelle a pour objectif de rendre compte de la structure qui organise l'activité de préparation (l'activité productive) mais aussi de repérer de possibles développements professionnels (l'activité constructive) des maîtres lors de cette activité.

Pour la partie productive de cette activité, il s'agira de tenter de rendre compte de possibles invariants opératoires, de schèmes et images opératives utilisés par les maîtres à partir de la classe de situations que représente la préparation des séances de géographie. Quant à ce qui concerne la partie constructive de l'activité, cette grille servira à repérer de possibles moments de développement professionnel pour les maîtres.

Tableau 24 : Grille d'analyse des entretiens à partir de la didactique professionnelle

Grille d'analyse des entretiens à partir de la didactique professionnelle	
La structure de l'activité de préparation (activité productive)	
Classe de situation	
Invariants opératoires	
Schémes	
Images opératives	
Les conséquences possibles de l'activité de production sur la personne du maître (activité constructive)	
Développement professionnel	

La grille de lecture élaborée par le chercheur à partir de la clinique de l'activité a pour objectif d'une part de rendre compte des représentations que les maîtres ont de la discipline et des ressources tant internes qu'externes dont ils disposent et de possibles compromis et arbitrages qu'ils opèrent pour préparer leurs séances de classe. Cette même grille a pour objectif d'autre part de rendre compte des conséquences possibles que peut avoir l'activité de préparation sur la personne du maître (les aspects psychologiques de la préparation de classe).

Tableau 25 : Grille d'analyse des entretiens à partir de la clinique de l'activité

Grille d'analyse des entretiens à partir de la clinique de l'activité	
Les facteurs qui organisent l'activité de préparation	
Représentations de la géographie pour le maître	
Les ressources internes et externes au maître	
Compromis entre la lettre et l'esprit des programmes	
Les arbitrages qui résultent du compromis	
Les possibles conséquences de l'activité sur la personne du maître	
Frustration	
Anxiété	
Perte de la notion de temps et du sentiment de maîtrise de sa propre personne	
Visée d'objectifs personnels	
Satisfaction au travail	

Enfin, la grille de lecture élaborée par le chercheur à partir de la didactique de la géographie a pour objectif de rendre compte des médias qu'utilisent les maîtres pour préparer leurs séances de classe et de ce qu'ils en font ; c'est-à-dire les objectifs qu'ils assignent aux activités qu'ils proposent à leurs élèves et aux activités de préparation en elles-mêmes.

Tableau 26 : Grille d'analyse des entretiens à partir de la didactique de la géographie

Grille d'analyse des entretiens à partir de la didactique de la géographie	
L'activité dirigée par les maîtres vers les élèves	
Les médias qui permettent au maître d'apprendre son métier d'enseignant en géographie	
Ce que font les maîtres des médias qu'ils utilisent	
Les objectifs que les maîtres assignent à la géographie	
Les activités que proposent les maîtres aux élèves en classe	

3.3. Les caractéristiques de la population interrogée par l'enquête par entretiens semi-directifs

Ce sont des maîtres de six communes qui ont répondu aux questions de l'entretien : Maisons-Alfort, Ivry-sur-Seine, Créteil, Choisy-le-Roi, Le Kremlin-Bicêtre, Champigny-sur-Marne.

Parmi les vingt-deux maîtres interrogés, dix-sept d'entre-eux ont moins de 40 ans (six maîtres ont entre 25 et 29 ans et onze maîtres ont entre 31 et 37 ans), cinq ont plus de quarante ans (un maître est âgé de 44 ans les trois autres ont entre 53 et 55 ans).

Huit maîtres enseignent en CE2, neuf maîtres en CM2 (dont un maître est remplaçant sur une circonscription), deux maîtres en CM1/CM2, un maître en CE1/CE2, un maître en CE2/CM1 et un maître enseigne sur deux mi-temps en CE2 et en CM1.

Sur les vingt-deux maîtres, seize maîtres ont suivi une formation en IUFM (treize d'entre-eux ont suivi deux ans de formation et trois maîtres seulement la dernière année). Quatre maîtres ont été formés en Ecole normale (trois maîtres pendant deux ans et un maître pendant un an). Enfin, deux maîtres ont reçu quelques heures de formation suite à la réforme de la formation des enseignants du premier degré de 2010.

Un peu plus du tiers des maîtres (36,36%) a une ancienneté inférieure à trois ans, un peu moins du tiers (31,8%) a une ancienneté comprise entre cinq et huit ans, deux maîtres ont une ancienneté de onze et treize ans et cinq maîtres ont une ancienneté comprise entre vingt et trente-cinq ans) (Enquête 2, Tableau 78).

La formation initiale universitaire des maîtres est très hétérogène puisque les

formations les plus représentées sont les sciences de l'éducation (trois enseignants), la biologie (un enseignant a un master, un autre une maîtrise et le troisième une licence), la géographie (un enseignant a une licence, l'autre un DEA²⁴), les STAPS²⁵ (un enseignant a une licence, l'autre une maîtrise), l'histoire (un maître a une maîtrise, l'autre un DEA), la psychologie (deux maîtres ont une licence). Les autres maîtres ont suivi des filières universitaires aussi diverses que la biochimie, l'histoire, l'allemand, le droit, la physique/chimie, les lettres modernes, l'économie. Une enseignante a obtenu un diplôme d'éducatrice spécialisée qui lui a permis de se présenter au concours par reconnaissance de l'équivalence de son diplôme.

Deux maîtres (parmi les plus anciens en âge et en ancienneté) n'ont pas suivi de formations universitaires et ont été recruté à partir du baccalauréat ; ils ont néanmoins suivi une formation tous les deux en Ecole normale d'instituteurs.

Pour ce qui concerne l'ancienneté des maîtres dans le niveau dans lequel ils enseignent, sept maîtres ont une ancienneté de un an, sept maîtres ont une ancienneté de deux ans, quatre maîtres ont une ancienneté de quatre ans et quatre maîtres ont une ancienneté comprise entre quinze et vingt ans.

24. DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies.

25. STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Tableau 27 : Les caractéristiques de la population interrogée par entretiens semi-directifs.

Les caractéristiques de la population interrogée par entretiens semi-directifs				
Enseignants	Âge	Ancienneté	Ancienneté dans le niveau	Etudes universitaires
Ma.	37 ans	11 ans	3 ans	Maîtrise d'Histoire
I.G.	35-40 ans	13 ans	6 ans	Licence d'Allemand
Mo.	30-35 ans	7 ans	3 ans	Licence de Biologie
Mon.	32 ans	6 ans	3 ans	Dut Ecologie/Licence de Sciences de l'Education
B.	32 ans	8 ans	3 ans	Licence de Sciences de l'Education/Maîtrise de Biologie
Na.	32 ans	1 an	1 an	Licence LEA/Master Economie
L.P.	25 ans	3 ans		Licence psychologie
C.	26 ans	2 ans	2 ans	Licence de Lettres Modernes
De.	50-60 ans	33 ans	+ de 20 ans	Ecole normale (2 ans)
J.B.	28 ans	5 ans		Licence de Biochimie
Mel.	28 ans	1 an	1 an	Licence de Chimie/Physique
C.S.	55 ans	35 ans	+ de 20 ans	Ecole normale (2 ans)/Licence de psychologie
S.	55 ans	25 ans	+ de 10 ans	Diplôme d'Educatrice spécialisé.
K.	31 ans	8 ans		Maîtrise de Droit
A.D.	29 ans	5 ans		Licence de Géographie
E.	27 ans	3 ans		Master de Biologie
N.M.	44 ans	20 ans	+ de 10 ans	DEA d'Urbanisme
Z.	53 ans	33 ans	+ de 20 ans	Ecole normale (2 ans)
T.	31 ans	4 ans	1 an	Licence Staps
N.M.A.	36 ans	7 ans	1 an	Deug Sciences de la Terre/Licence de Sciences de l'Education
Da.	34 ans	7 ans	3 ans	DEA Histoire contemporaine
N.C.		1 an	1 an	Licence Staps

Sources : Philippe Charpentier d'après l'exploitation des entretiens.

3.4. Mode de présentation des références des réponses de l'enquête par questionnaire et par entretiens

Les données de ces deux enquêtes seront utilisées à chaque fois pour justifier les propos que le chercheur avance. Toutefois, afin de ne pas alourdir la lecture de ce qui va suivre et quand cela ne paraît pas indispensable à la bonne compréhension du propos, il sera mis en regard de ce que le chercheur avance les références aux déclarations des maîtres faites lors des entretiens.

Ainsi, si le chercheur avance que trois maîtres utilisent le manuel x, les références aux maîtres qui déclarent cet état de fait et le numéro de leur intervention seront mis entre parenthèses à la fin du propos concerné.

Par exemple, les références (Mo. 13, B. 6, C. 18) signifient que les maîtres Mo, B et C avancent un propos commun. Les nombres 13, 6 et 18 font références précisément au numéro de leur intervention dans chacun des entretiens de Mo., B. et C. Cette manière de procéder permettra au lecteur de vérifier, s'il le juge utile, à partir des entretiens qui sont en Annexes 2, la réalité du discours tenu par le ou les maître(s) en question.

D'autre part, toujours dans le souci d'alléger la lecture, le texte ne comprendra pas les tableaux de traitement des données numériques du questionnaire ni les grilles de lecture que le chercheur a construits pour analyser les données recueillies lors des entretiens semi-directifs.

Toutefois, et à titre d'exemple, le raccourci Enquête 1, Tableau 1 sera utilisé pour indiquer au lecteur qu'il peut vérifier la justesse du propos tenu en consultant le Tableau 1 qui fait référence à l'enquête par questionnaire qui se trouve dans l'Annexe 1.

Les parties qui vont suivre seront construites autour des résultats de l'enquête exploratoire par questionnaire (chapitre 6) et de l'enquête par entretiens semi-directifs (Chapitre 7, 8, 9 et 10).

Certains résultats, certaines déclarations des maîtres ou caractéristiques de leur activité seront reprises plusieurs fois tout au long de ces parties. Cette redondance s'explique par le fait qu'une même déclaration, une même caractéristique de l'activité permet de répondre

aux différentes questions que le chercheur pose.

4. Les limites des enquêtes menées

Le chercheur en Sciences Humaines et Sociales ne travaille pas sur de la matière mais à partir de données recueillies à partir de personnes.

Idéalement, toute enquête devrait être représentative de la population étudiée. Mais, la réalité de la recherche fait qu'il est souvent difficile de pouvoir répondre à ces critères de représentativité pour des raisons financières, techniques, humaines et temporelles.

Il n'en reste pas moins vrai que si le chercheur prend certaines précautions concernant le déroulement de la recherche et l'interprétation des résultats, il peut néanmoins arriver à saisir une partie du réel qu'il cherche à dévoiler.

4.1. La question du choix de l'échantillon utilisé pour les enquêtes

Les maîtres qui ont répondu aux deux enquêtes correspondent à un échantillon qui dépend étroitement de la méthode de recueils de données que le chercheur a choisi d'utiliser.

Idéalement, une enquête par questionnaire devrait être représentative de la population étudiée. Trois techniques statistiques permettent d'assurer cette représentation : l'échantillon aléatoire, la méthode par quotas et les échantillons stratifiés (Singly, 2005).

L'échantillon aléatoire est obtenu par tirage au sort d'individus à partir d'une population donnée. Chacun des membres de la population doit avoir la même probabilité de se trouver dans l'échantillon. Plusieurs méthodes existent pour choisir les individus de l'échantillon comme par exemple la table de nombre. La méthode par quotas demande d'avoir à disposition la ventilation statistique de la population totale. On constituera alors un échantillon représentatif de la population totale à partir de la ventilation statistique de la population totale. La méthode qui utilise l'échantillonnage stratifié se sert aussi de la ventilation statistique de la population mais tient compte de la taille des groupes étudiés. Il

s'agit dans cette méthode de ne pas donner trop d'importance à des individus qui appartiennent à un groupe sur-représenté. Pour établir un rééquilibrage entre les différents groupes, les groupes sous-représentés statistiquement ont la même taille pour la passation de l'enquête afin d'assurer une représentation correcte de la population étudiée. A la différence de l'enquête par échantillon stratifié, les deux premiers échantillons permettent d'extrapoler à la population entière les résultats obtenus.

Ces trois types d'enquête ont un inconvénient de taille qui est leur coût tant en moyens financiers et humains que temporel. Ils demandent dans tous les cas de disposer de statistiques précises de la population étudiée.

Pour comprendre le réel, d'autres méthodes existent quand les moyens, tant humains que financiers à disposition sont peu importants, tout en sachant cependant que la représentativité de la population ne sera pas respectée. Ainsi peut-on faire appel aux méthodes d'échantillonnage accidentel (Beaud, 1997), par hasard stratifié (Schwartz, 1994) ou empiriques (Martin, 2005).

L'échantillonnage accidentel est le mode d'enquête qui offre le moins de garantie de représentativité. Comme l'indique Beaud (1997), le hasard du sens commun ne correspond pas au hasard des tirages en probabilité. Rien ne garantit en effet que les personnes interrogées « au hasard » seront représentatives de l'ensemble de la population étudiée. Certains n'auront en effet aucune chance d'être interrogés alors que d'autres seront *de facto* sur-représentés.

Une autre méthode, proche de la précédente, permet de contourner les problèmes de représentativité du groupe. Cette méthode consiste à étudier un échantillon de la population que l'on a à disposition. Schwartz évoque cette procédure *a priori* peu orthodoxe mais fort utilisée en médecine quand les chercheurs ne peuvent avoir d'échantillon représentatif de la population. C'est donc à partir d'un échantillon bien réel, que l'on a à disposition, mais dont on ne connaît pas encore les contours, que l'on va travailler et dont on va s'attacher à mieux connaître les caractéristiques. L'avantage de cette manière de faire est que l'on peut décrire précisément la population étudiée et en tirer des conclusions sur elle. Bien sûr, cette manière de faire ne permet pas une généralisation des résultats pour la population totale. Elle laisse néanmoins entrevoir des pistes de compréhension du réel pour une population donnée (Schwartz, 1994).

Reste à évoquer les échantillons empiriques, constitués sans aucune réflexion préalable mais dont les conclusions de l'enquête permettront néanmoins d' « identifier certains comportements des utilisateurs [...], de comprendre la logique et le sens de ces usages [...] » (Martin, 2005 : 22).

Pour cette recherche, le chercheur a opté pour la méthode décrite par Schwartz pour les deux enquêtes qu'il a menées, c'est-à-dire qu'il a proposé l'enquête par questionnaire et les entretiens à des maîtres volontaires.

4.2. Les biais inhérents à la méthode de recueil de données par questionnaire

Quel que soit le mode de recueil de données utilisé, toute enquête implique des biais dont il faut tenir compte afin d'éviter la sous-interprétation ou la sur-interprétation des données recueillies (Lahire, 2005). Il n'y a pas de méthode idéale, même si certaines permettent de mieux rendre compte de la réalité. Même les enquêtes nationales de l'Insee²⁶, censées être exhaustives, sont sources d'erreurs du fait de doubles comptages, d'oublis, de réponses inexactes. Ainsi, Martin rappelle qu'au recensement de la population de 1990, l'Insee estime avoir oublié 960 000 personnes et compté en double 400 000 autres (Martin, 2005 : 16).

Elaborer un questionnaire oblige à se poser des questions sur les biais qu'il peut engendrer. Le questionnaire que le chercheur a rédigé comporte des questions fermées et ouvertes. Or, une question fermée d'emblée pose le problème de la suggestion des réponses à partir des questions posées. Il induit automatiquement une logique, une thématique imposée, mais aussi un mode d'emploi et des jugements de valeur. De plus, des réponses paraissent toujours plus logiques que d'autres dans certains contextes (Salvador, 1986). Salvador pointe le fait que les questions ouvertes sont souvent moins renseignées que les questions fermées (Salvador, 1986).

Un autre phénomène dont le chercheur doit tenir compte et cela quel que soit le type de question est le problème qui tient à l'image de soi que cherchera à préserver le répondant. Certains seront tentés de répondre de manière convenue, conventionnelle, pour ne

26. INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques.

pas apparaître en décalage avec d'autres pratiques.

Afin d'atténuer au maximum le phénomène des réponses convenues, le chercheur a fait le choix de ne pas faire appel à la hiérarchie pour trouver des maîtres volontaires. En effet, les maîtres qui ont répondu à ces deux enquêtes n'ont pas été désignés ou recommandés par leur supérieur hiérarchique. Ils ont eu pu s'exprimer d'une manière totalement libre. On peut s'attendre avec ces quelques précautions d'usage à ce que les réponses données par les maîtres se rapprochent de leurs pratiques effectives.

4.3. La question de la nature des données : les écarts entre le dire et le faire

Cette recherche se situe dans une perspective méthodologie spécifique, celle qui consiste à inviter des enseignants à notifier et à verbaliser ce qu'ils font. Cette recherche ne cherche pas tant à mesurer des écarts entre les tâches prescrites et réelles qu'à mieux comprendre le travail des maîtres tel qu'ils le font puisque ces deux enquêtes (un questionnaire et des entretiens semi-directifs) sont des « discours sur la pratique, non la pratique elle-même ; [et qu'] il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. [...] En effet, les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation : le répondant cherche généralement à rendre son discours cohérent or la pratique ne revêt pas nécessairement une telle cohérence » (Bressoux, 2000 : 132).

Le chercheur doit tenir compte aussi des écarts ou des distorsions qui peuvent apparaître entre le dire et le faire quand les acteurs n'ont pas la mémoire de tous leurs faits et gestes ou n'ont pas les outils conceptuels pour mettre en mots leur pratique (Lahire, 2005).

De même, le chercheur est conscient aussi que l'interprétation des données des enquêtes peut aussi être influencées par les conceptions qu'il a lui même des résultats recueillis. Umberto Eco dans son livre *Kant et l'ornithorynque* évoque d'ailleurs ce problème à partir d'une scène du film italien de 1960 : *Totò et la dolce vita*.

On cédera le temps et l'espace de quelques lignes à Umberto Eco pour expliquer de manière métaphorique le biais auquel on fait allusion.

« Que percevons-nous lorsque nous voyons quelqu'un porter une chemise sous

une veste ? Nous ne voyons pas entièrement la chemise, mais nous savons qu'elle passe également dans son dos. Nous le savons parce que nous avons un Type Cognitif de la chemise qui se fonde sur des expériences perceptives (et productives). Le fait que cette chemise ait un col, que ce col ait telle ou telle forme, qu'elle ait des manches longues ou courtes, tout cela reste optionnel. Mais si la personne qui porte une chemise laisse apparaître des manchettes, il faut bien qu'elle ait aussi des manches. Pourtant, dans le film *Totò et la dolce vita* (1960), l'épouse, très avare, oblige son mari à porter une chemise qui n'est faite que d'un col, d'un plastron et d'une paire de manchettes. La partie manquante sera cachée par la veste, car, dit-elle, ce n'est pas la peine de gaspiller du tissu inutilement. Totò objecte avec raison que s'il lui arrivait malheur dans le tram et qu'il lui faille retirer sa veste, tout le monde se rendrait compte de cette farce honteuse : Totò est en train de dire que les gens autour de lui se rendraient compte qu'ils ont intégré des stimuli incomplets à cause d'un Type Cognitif très fort, et qu'ils en sont arrivés à prononcer un jugement perceptif erroné. Au moment de l'incident, les gens décideraient alors que ce qu'ils ont perçu comme une chemise était en vérité une chemise feinte. Mais la femme de Totò (excluant la possibilité d'un tel incident) spéculé sur la confiance incoercible en l'existence de Type Cognitif qui intègrent des traits ineffaçables » (Eco, 1997 : 243).

La première enquête par questionnaire a montré qu'il peut être difficile pour certains maîtres de parler de leurs pratiques de préparation. Le chercheur a des retours non quantifiés des raisons des non réponses des maîtres. Certains maîtres ont fait état d'un manque de temps, d'autres ont exprimé une certaine gêne tout à fait notable quand le chercheur souhaitait reprendre contact avec eux alors qu'ils étaient de prime abord enthousiastes et partants pour répondre au questionnaire.

Cette réserve, cette peur de dévoiler ce qui est fait hors la classe, pour la préparer, peut être dû au fait que l'activité de préparation n'a pas encore été « désignée, nommée, distinguée verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs » (Lahire, 2005 : 142), qui sont pour certains « en attente de reconnaissance conceptuelle » (Schwartz, 1990 : 20).

Pour le questionnaire test, il est indéniable que sa présentation, le nombre de questions et le temps nécessaire pour le remplir furent des facteurs de rejet de la part des maîtres.

Conclusion du Chapitre 5

Vouloir rendre compte de ce que font les maîtres du cycle 3 de l'enseignement primaire quand ils préparent leurs séances de géographie, c'est devoir prendre en compte toute la complexité de ce temps caché. Etant donné que les préparations de classe se font par un sujet (le maître) pour des personnes autres que lui-même (les élèves) sur un objet (la géographie), et pour rendre compte de la complexité de cette activité de préparation, l'interprétation des données des enquêtes s'appuiera sur des grilles de lecture de l'activité élaborées par le chercheur à partir de concepts issus de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de la didactique de la géographie. C'est à partir de deux enquêtes, une par questionnaire à vocation exploratoire, l'autre par entretiens semi-directifs, la deuxième étant la résultante de la première, que le chercheur s'appuiera pour comprendre ce temps de travail.

A la suite, les résultats des deux enquêtes seront présentés en deux temps. Alors que les chapitres 6 et 7 présenteront respectivement des résultats bruts de l'enquête exploratoire par questionnaire et par entretiens semi-directifs, les chapitres 8, 9 et 10 présenteront quant à eux l'interprétation des données de l'enquête par entretiens semi-directifs à partir d'une grille d'analyse de l'activité de préparation élaborée par le chercheur à partir de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de la didactique de la géographie.

PARTIE III

RESULTATS ET INTERPRETATION DES DONNEES DES ENQUETES

Chapitre 6.

Résultats de l'enquête par questionnaire

Les chapitre 6 et 7 ont pour objectif de présenter les résultats bruts de l'enquête par questionnaire et de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Les résultats de l'enquête par questionnaire qui vont être présentés concerneront les représentations que les maîtres ont de la géographie (importance pour les maîtres de la géographie pour les élèves, démarches d'apprentissages proposées aux élèves), la manière avec laquelle ils préparent leurs séances de géographie (temps de préparation, supports utilisés, difficultés rencontrées), la formation initiale et continue qu'ils ont suivie, les besoins qu'ils expriment.

Les données statistiques de l'enquête par questionnaire font références à des tableaux qui sont indiqués dans le texte par (Enquête 1, Tableau x) qui sont insérés dans l'annexe 1.

1. La géographie : une discipline importante qui sert à comprendre le monde et à former le citoyen

Cette partie a pour objectif de mieux connaître la représentation que les maîtres ont de la géographie, les activités qu'ils proposent aux élèves en classe et la connaissance qu'ils ont des programmes de cette discipline.

1.1. Les maîtres interrogés considèrent que la géographie est une discipline importante pour leurs élèves et tous l'enseignent

Alors qu'un peu plus des trois-quarts des maîtres jugent la géographie comme une discipline importante, un sixième la jugent très importante. Les deux résultats agrégés donnent un taux de réponse de plus de neuf dixièmes des maîtres. Ces résultats montrent que les maîtres qui ont répondu à cette enquête considèrent cette discipline comme loin d'être mineure (Enquête 1, Tableau 39).

Afin de connaître le temps d'enseignement de la géographie, l'enquête proposait aux maîtres trois réponses possibles : un temps égal d'enseignement de la géographie et de l'histoire, un temps inférieur d'enseignement de la géographie par rapport à l'histoire et enfin un temps supérieur d'enseignement de la géographie par rapport à l'histoire ou ni enseignement de la géographie ni de l'histoire.

Il ressort des réponses que tous les maîtres déclarent enseigner la géographie puisqu'aucun n'a donné la réponse « ni histoire, ni géographie ».

La moitié des maîtres déclare enseigner moins la géographie que l'histoire en terme d'heures d'enseignement pour près de la moitié qui l'enseigne à égalité de temps (Enquête 1, Tableau 40).

Cet intérêt pour la géographie se manifeste par le fait que pour plus de la moitié des maîtres, et par ordre décroissant, la géographie est utile à l'école car elle permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure (98,8 %), elle participe à la culture de chacun (88,20

%), elle permet de former de futurs citoyens (80 %) et sert à préserver la Terre (65,9 %) (Enquête 1, Tableau 41).

Les items sur l'utilité de la géographie pour voyager (27,1 %), rêver (24,7 %), aménager (15,3%), commercer (8,2%) et faire la guerre (2,4%) sont les moins cités par les maîtres.

1.2 Les maîtres proposent principalement à leurs élèves des activités de lecture de documents et de paysages et des activités de localisation

A la question qui portait sur les démarches d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves en classe de géographie, les maîtres avaient la possibilité d'ordonner huit réponses : bien localiser sur la carte, faire concevoir des cartes aux élèves, proposer des problèmes spatiaux que les élèves doivent résoudre, connaître avant de travailler sur les documents la nomenclature des principaux lieux dans le monde, proposer l'étude du milieu naturel avant l'étude de la géographie humaine, analyser des documents qui permettent aux élèves de construire leurs connaissances, observer de manière méthodique des paysages (Enquête 1, Tableau 42).

L'analyse des résultats de cette question peut être faite à partir de différentes manières étant donné que les maîtres devaient ordonner leurs réponses. Afin de mesurer le poids de chacune des réponses, il n'a été retenu que trois manières pour faire l'analyse de ces résultats.

Le première manière tient compte des scores des items de rang 1, la deuxième additionne les scores des items des trois premiers rangs et enfin la troisième fait la somme de tous les résultats des items.

Pour les réponses de rang 1, c'est-à-dire les réponses données en premier par les maîtres, c'est l'item : c'est par l'analyse des documents que l'élève construit ses connaissances qui arrive en premier avec 50 réponses (44,3%), suivie par l'activité de localisation sur les cartes qui obtient 41 (36,3%). L'étude de la géographie passe par l'observation méthodique des paysages ne recueille que 7 réponses (6,2%). Les autres items arrivent bien en retrait.

En additionnant les scores des trois premiers rangs, on obtient le classement suivant : c'est par l'analyse de documents que l'élève construit ses connaissances géographiques (93 maîtres soit 82,4 %), il s'agit avant tout de bien localiser sur la carte (78 maîtres soit 69 %) et l'étude de la géographie passe par l'observation méthodique des paysages (72 maîtres soit 63,7 %).

Si maintenant, on additionne tous les scores des items, on obtient le classement suivant : c'est par l'analyse de documents que l'élève construit ses connaissances géographiques (103 maîtres soit 91,2 %), il s'agit avant tout de bien localiser sur la carte (78 maîtres soit 69 %) et l'étude de la géographie passe par l'observation méthodique des paysages (72 maîtres soit 63,7 %).

L'analyse de documents arrive bien dans les trois cas de figure (rang 1, résultats des trois items les plus cités, résultats totaux de tous les items) au premier rang même si les résultats des citations au rang 1 montrent qu'il n'est cité que par un maître sur deux. La localisation n'est citée que par un peu plus d'un maître sur trois. Enfin, l'analyse de paysage concerne moins d'un maître sur dix.

Pour les résultats des trois premiers items les plus représentés, on peut voir que l'analyse de documents est la plus citée (93 réponses) suivie de loin par la localisation sur la carte (70) et par l'étude de paysage (54).

On retrouve ce même phénomène si l'on prend en compte l'addition de tous les résultats finaux. L'analyse de documents reste première (103 réponses), suivie de la localisation sur la carte (78) et de l'analyse de paysage (72).

Ces résultats montrent que les maîtres qui enseignent la géographie en cycle 3 et qui ont répondu au questionnaire l'envisage selon trois entrées : les connaissances des élèves doivent être construites à partir de l'analyse de documents, les élèves doivent savoir bien localiser des lieux sur des cartes et enfin c'est par l'étude méthodique des paysages que s'acquiert les connaissances géographiques.

1.3 Les maîtres déclarent avoir une assez bonne connaissance des prescriptions

Un peu plus de neuf dixièmes des maîtres déclarent lire les Instructions officielles lors des changements de programmes. Seuls cinq enseignants déclarent ne pas le faire (Enquête 1, Tableau 43). En regardant de plus près les réponses de ces cinq enseignants, on ne note pas un profil type qui pourrait les rassembler dans une catégorie particulière que ce soit par rapport à leur âge, leur ancienneté, le niveau de classe dans lequel ils enseignent en dehors du fait qu'ils déclarent tous les cinq avoir des difficultés à préparer leurs leçons de géographie et qu'ils enseignent moins la géographie que l'histoire. D'autre part, outre les instructions officielles, les maîtres utilisent aussi les manuels pour établir leur progression en géographie.

Ainsi, sur plus de huit dixièmes qui utilisent un manuel pour établir les progressions, deux dixièmes d'entre-eux n'en utilisent qu'un pour plus de six dixièmes qui en utilisent simultanément plusieurs à la fois (Enquête 1, Tableau 44).

2. Ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie

L'activité des maîtres lorsqu'ils préparent leur leçon est d'abord dépendante du temps qu'ils consacrent à la préparation.

2.1 Le temps de préparation des séances de géographie n'est pas égal pour tous les maîtres

L'Enquête 1 montre que le volume horaire des préparations des séances de géographie varie entre moins de dix minutes à plus d'une heure pour une heure de cours (Enquête 1, Tableau 45). Ce temps de préparation n'est pas égal pour tous les maîtres puisque près des trois quarts des maîtres déclarent un temps de préparation compris entre 10 et 40 minutes par heure d'enseignement.

Si près d'un quart des maîtres déclare un temps de préparation des leçons de géographie compris entre 10 et 20 minutes, près d'un tiers déclare un temps compris entre 20 et 30 minutes et près d'un sixième d'entre-eux un temps de préparation compris entre 30 et 40 minutes (Enquête 1, Tableau 45).

Un septième des maîtres déclare un temps de préparation compris entre 40 minutes et une heure et près de un dixième un temps supérieur à une heure.

Ou pour le dire autrement, près de six dixièmes des maîtres déclare un temps de préparation compris entre 10 et 30 minutes pour une séance de géographie tandis que les autres déclarent un temps supérieur à 30 minutes.

Parmi les dix maîtres qui déclarent un temps de préparation supérieur ou égal à une heure, six d'entre-eux enseignent moins la géographie que l'histoire et autant ont des difficultés à préparer leurs séances de classe. Les difficultés de ces derniers tiennent à un manque de temps pour neuf maîtres, à un manque de documents pour sept maîtres et pour quatre maîtres, à un manque de connaissance de la discipline.

Les maîtres qui déclarent un temps de préparation supérieur ou égal à 50 minutes enseignent à tous les niveaux. Leur âge et ancienneté ne sont pas des facteurs discriminants pas plus que leur formation initiale.

2.2. Durant leur temps de préparation les maîtres cherchent surtout de la documentation

Une question cherchait à connaître les raisons qui poussent les maîtres à se documenter en géographie. Parmi les réponses proposées, les maîtres pouvaient ordonner leurs choix.

Pour les réponses de rang 1, les maîtres déclarent que c'est par manque de connaissance de la discipline géographique qu'ils se documentent. Ces déclarations concernent un peu plus de la moitié des maîtres. Les réponses qui concernent le fait que les manuels sont trop chers et qu'ils sont en décalage avec leur conception de la géographie concernent respectivement plus d'un cinquième et près d'un quart des maîtres (Enquête 1, Tableaux 46, 47).

Le questionnaire proposait aux maîtres d'indiquer quels types de documents ils recherchent pour préparer leurs séances de géographie.

Pour répondre à cette question, les maîtres devaient classer par ordre d'importance les documents qu'ils recherchent généralement le plus. Si les maîtres ont bien répondu à la question cependant une grande partie d'entre-eux n'a pas ordonné les réponses. On s'en tiendra donc aux poids de chaque réponse pour l'ensemble des enseignants.

Les résultats montrent que les maîtres recherchent certains documents plus que d'autres. On peut à cet effet partager ce qu'ils recherchent en cinq catégories ; des documents les plus recherchés à ceux qui le sont moins.

Le premier groupe de documents correspond à ceux qui sont recherchés par plus des trois-quarts des maîtres. Ces documents sont par ordre décroissant les photographies, les cartes, les images de paysages et les cartes muettes.

Le deuxième groupe correspond aux documents recherchés par plus de quatre à

moins de sept dixièmes des maîtres. Il s'agit par ordre décroissant des planisphères, des planisphères muets, des graphiques, des articles de vulgarisation pour enfants et des schémas.

Le troisième groupe comprend les documents recherchés par un cinquième à un tiers des maîtres. Ces documents par ordre décroissant sont les œuvres d'art, les émissions de télévision, les statistiques et les coupures de presse.

Le quatrième groupe comprend les documents recherchés par un septième et moins d'un cinquième des maîtres. Ces documents par ordre décroissant sont les articles scientifiques, les extraits littéraires, les enquêtes et les articles de vulgarisation pour adultes.

Enfin, le cinquième groupe comprend les documents recherchés par moins d'un dixième des maîtres et comprend les publicités et les caricatures (Enquête 1, Tableau 48).

Les résultats de l'enquête montrent que les maîtres assignent quatre finalités principales à la documentation qu'ils recherchent puisque celle-ci doit principalement illustrer, introduire, approfondir les leçons et permettre de faire des exercices (Enquête 1, Tableau 49).

D'autre part, pour plus de neuf dixièmes des maîtres, la documentation recherchée a une fonction illustrative (91,2 %), pour plus de sept dixièmes, elle a une fonction introductive (72,6 %) et pour plus de la moitié une fonction d'approfondissement (53,1 %) tandis que pour moins de cinq dixièmes des maîtres, ces documents servent à exercer les élèves (45,1 %).

Pour moins de quatre dixièmes à plus de un tiers des maîtres, les documents recherchés ont par ordre décroissant une fonction d'évaluation, d'application, de résumer, de problématisation.

Enfin, pour plus de un sixième des maîtres, ces documents ont pour objectif de justifier les cours.

2.3. Pour trouver leurs documents les maîtres utilisent principalement les manuels des élèves et en moins grand nombre l'internet

Tous les maîtres qui ont répondu au questionnaire utilisent un ou des manuels pour préparer leurs séances de classe tandis que les sites de l'internet sont utilisés par près de six-dixièmes d'entre-eux (58,4 %) (Enquête 1, Tableau 50). Les dictionnaires papier et numérique sont utilisés par moins de trois maîtres sur dix (28,3 % dans les deux cas) tandis que les revues pédagogiques et la presse le sont par plus ou moins un maître sur cinq (20,4 % et 17,7 %).

Les supports les moins utilisés par les maîtres sont les encyclopédies papier, les manuels du secondaire et les dictionnaires numériques par ordre décroissant (soit 15 % ; 6,2 % et 2,7 %) (Enquête 1, Tableau 50).

Une question concernait les encyclopédies utilisées par les maîtres pour préparer leur séances de classe. Les réponses à cette question montrent que les maîtres s'en remettent pour plus de la moitié d'entre-eux au site de l'encyclopédie libre et collaborative Wikipedia (Enquête 1, Tableau 56). Peu nombreux sont, en revanche, les maîtres qui en utilisent une autre en dehors de celle-ci puisque seulement sept enseignants déclarent en utiliser une autre (Enquête 1, Tableau 57).

Si tous les maîtres de l'enquête sont connectés à l'internet (Enquête 1, Tableau 51), il n'en reste pas moins vrai que quinze d'entre-eux déclarent ne pas l'utiliser. La raison qu'ils invoquent pour expliquer cet état est que ce type de média accapare trop de temps (onze maîtres) ou est trop compliqué à utiliser (quatre maîtres) (Enquête 1, Tableau 53).

A priori, on aurait pu penser que les maîtres qui enseignent dans des classes à double niveau et en CM2 auraient moins de temps à consacrer à l'internet. En fait, aucun des maîtres de double niveau n'a répondu que le temps était un problème. Les maîtres qui ne l'utilisent pas pour des raisons de temps enseignent en CM2 (cinq maîtres), en CM1 (quatre maîtres) et en CE2 (deux maîtres). Pour quatre enseignantes (une dont l'âge est compris entre 31 à 35 ans et les trois autres entre 51 et 55 ans), c'est la difficulté à se servir de cet instrument qui explique sa non utilisation (Enquête 1, Tableau 53).

Pour plus de neuf dixièmes des maîtres, l'internet sert d'abord à se cultiver tandis que pour près de sept dixièmes il sert à faire des achats et à se divertir (Enquête 1, Tableau 52).

On sait que les maîtres ont accès à l'internet et qu'ils s'en servent mais pas encore quels sites ils utilisent. Utilisent-ils des sites de particuliers, des sites collaboratifs ou des sites institutionnels ?

Si on sait qu'un peu plus d'un maître sur deux utilise les sites de l'internet en complément des manuels pour préparer les leçons de géographie (Enquête 1, Tableau 50), les maîtres déclarent utiliser un peu plus les sites de particuliers que les sites institutionnels. En effet, un peu plus de la moitié d'entre-eux utilisent les premiers pour un peu plus de quatre dixièmes pour les seconds (Enquête 1, Tableau 54).

Trente-et-un maîtres ont indiqué le nom des sites de l'internet qu'ils utilisent. Leurs réponses permettent d'identifier en tout dix-neuf sites différents (Enquête 1, Tableau 55).

Parmi ses dix-neuf sites, six sites sont cités par deux maîtres au minimum : cartable.net (treize maîtres), Stephan.net (huit maîtres), Soutien 67 (cinq maîtres), Professeur Phiphix (quatre maîtres), Alain Houot (trois maîtres) et Pedagogite.free.fr (deux maîtres).

Cinq maîtres ont bien indiqué qu'ils utilisaient des sites pour préparer leurs séances de géographie mais n'ont pas écrit le nom du ou des sites qu'ils consultent ; ils n'ont mentionné que le terme générique de « sites d'enseignants ».

Les sites cités par un maître au maximum sont : radeau des cimes, maître-naute, P.calleu.fr., Ecole du canard, ADSL. fred., Classe de CE2, La petite souris, EDP, Artus Bertrand, Blabla cycle 3, Site scientifique de la Terre Adélie, blog d'enseignant.

2.4. Une absence de réflexion sur les sources des documents utilisés

L'enquête montre que les maîtres accordent peu d'importance aux auteurs des manuels qu'ils achètent puisque seuls neuf maîtres sur cent-treize y accordent de l'importance (Enquête 1, Tableau 58).

Pour préparer leurs séances de géographie, plus des trois quarts des maîtres ne tiennent pas compte des auteurs des documents qu'ils utilisent tandis qu'un cinquième d'entre-eux en tient compte (Enquête 1, Tableau 62).

Au contraire des auteurs, les maîtres tiennent en revanche plus compte de la date de création des documents qu'ils utilisent en général puisque près de sept maîtres sur dix en tiennent compte pour trois sur dix qui n'en tiennent pas compte (Enquête 1, Tableau 59).

Aujourd'hui, l'internet propose des documents multiples et variés qui peuvent être utilisés par tout un chacun mais qui sont la plupart du temps non signés voire non datés. Les résultats de l'enquête montrent que près des trois-quarts des maîtres ne tiennent pas compte de l'auteur des documents ou des sites qu'ils consultent : seuls quatorze enseignants déclarent en tenir compte (Enquête 1, Tableau 60).

Pour la date de création des sites, c'est plus de la moitié des maîtres qui n'en tient pas compte pour un tiers qui déclare le contraire (Enquête 1, Tableau 61).

L'internet permet d'avoir accès à trois types de sites : de particuliers, institutionnels et collaboratifs. Au total, l'enquête montre que près de sept dixièmes des maîtres ont confiance dans les sites institutionnels tandis que près d'un dixième d'entre-eux ne leur fait pas confiance (Enquête 1, Tableau 63).

3. Les difficultés que rencontrent les maîtres pour préparer leurs séances de géographie et les aides qu'ils sollicitent

Une partie des maîtres rencontre des difficultés à préparer les séances de classe. Ces difficultés sont liées à plusieurs facteurs : le temps dont ils disposent pour préparer leurs séances de classe, la documentation disponible, le peu de lecture d'ouvrages de références qu'ils font, le peu de références bibliographiques reçues lors de leur formation initiale et auxquelles ils pourraient se référer.

3.1. Plus de la moitié des maîtres déclare éprouver des difficultés à préparer les séances de géographie

C'est plus de la moitié des maîtres qui déclare rencontrer des difficultés pour préparer leurs leçons (Enquête 1, Tableau 65).

Quatre maîtres qui ont répondu à la première question qu'ils n'avaient pas de difficultés à préparer leurs leçons ont quand même donné les raisons des difficultés qu'ils éprouvent à les préparer.

Il apparaît que c'est le manque de documentation qui pose le plus de problèmes aux maîtres puisqu'ils sont près des trois quarts à éprouver des difficultés par manque de documentation à disposition. Pour plus de six dixièmes des maîtres, c'est un problème de temps qui est la raison de ces difficultés. Enfin pour plus d'un tiers des maîtres qui éprouvent des difficultés de préparation, c'est un problème de connaissance de la discipline qui est avancé tandis que pour un plus de un cinquième des maîtres c'est un problème d'intérêt pour la discipline elle-même qui est en cause (Enquête 1, Tableau 64).

Vers qui ou vers quoi les maîtres se tournent-ils de préférence quand ils sont confrontés à un problème d'interprétation des programmes, à une difficulté à enseigner une partie du programme ?

Pour un peu plus de six dixièmes des maîtres, c'est d'abord vers leurs collègues

qu'ils se dirigent quand ils ont un doute sur une partie du programme puis pour plus de quatre dixièmes d'entre-eux vers des dictionnaires et des encyclopédies (Enquête 1, Tableau 74). Les ouvrages de références ne sont consultés que par un peu plus d'un tiers des maîtres (Enquête 1, Tableau 74).

3.2. Les maîtres lisent peu d'ouvrages de références en géographie

La lecture d'ouvrages généraux sur la géographie, de manuels universitaires et de manuels du secondaire concerne respectivement neuf, quatre et sept maîtres (Enquête 1, Tableau 66).

Près d'un sixième des maîtres déclare lire des revues grand public de géographie (Enquête 1, Tableau 67). Parmi les dix-huit enseignants qui déclarent en lire, six enseignants ont fait des études de géographie ou d'histoire, du DEUG²⁷ au Doctorat.

Outre la lecture de ces revues, trois d'entre-eux lisent aussi des ouvrages généraux (deux enseignants) et universitaires (un enseignant). Ces trois enseignants ont fait des études de géographie. Celui qui lit en complément des revues, des ouvrages universitaires a une licence de géographie, les deux autres ont un baccalauréat + 5 en géographie pour l'un et un doctorat de géographie pour l'autre.

Le détenteur de la licence de géographie déclare lire la revue *National geographic*, le détenteur d'un DEA²⁸ en géopolitique, la revue *Hérodote* et le détenteur d'un doctorat en géographie la revue *Geo*.

En tout, ce sont quatre revues qui sont citées par les dix-huit maîtres. Le magazine *Geo* est cité douze fois, le magazine *National geographic* quatre fois, la revue de géopolitique *Hérodote* et le magazine *Pyrénées magazine* une fois respectivement. Deux enseignants lisent deux revues : *Geo* et *National geographic* et *Geo* et *Pyrénées magazine*.

Si au total, peu nombreux sont les maîtres à lire des ouvrages de références sur la discipline, il n'en reste pas moins vrai que plus de six dixièmes d'entre-eux déclarent avoir besoin de références livresques pour préparer leurs séances de géographie (Enquête 1, Tableau

27. DEUG : Diplôme d'Enseignement Universitaire Général.

28. DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies.

68).

3.3. Peu de maîtres ont suivi une formation continue en géographie

Sur quatre-vingt-cinq maîtres qui ont répondu à la question sur les formations suivies, un peu plus de neuf dixièmes des maîtres n'ont pas suivi de stage de formation continue en géographie. Sur les quatre-vingt-cinq maîtres qui ont répondu à cette question, seulement six d'entre-eux déclarent en avoir suivi un et cinq maîtres déclarent avoir suivi une journée de formation pédagogique dont le thème est la géographie (Enquête 1, Tableau 72).

La moitié des maîtres déclare avoir besoin d'une formation en recherche documentaire sur l'internet

Un peu plus de la moitié des maîtres déclare vouloir suivre une formation en lien avec la recherche documentaire en géographie sur l'internet (Enquête 1, Tableau 73).

Ces déclarations sont à rapprocher de celles qui concernent le besoin qu'expriment les maîtres (près des trois-quarts d'entre-eux) de disposer de plus de renseignements sur les sites de l'internet en lien avec la géographie (Enquête 1, Tableau 69). Il n'en reste pas moins vrai que plus de quatre dixièmes des maîtres déclarent ne pas avoir besoin d'une formation en recherche documentaire sur l'internet en géographie (Enquête 1, Tableau 73).

Pour cette question, les maîtres pouvaient compléter leurs réponses. Peu y ont répondu, mais ceux qui l'ont fait déclarent qu'ils ont d'autres priorités de formation que la géographie ; des priorités qui concernent notamment la discipline du français.

Plus des 2/3 des maîtres déclarent ne pas avoir reçu de références tant pour des ouvrages que pour des sites de l'internet en géographie

Près des deux-tiers des enseignants déclarent ne pas avoir reçu de références papier lors de leur formation initiale (Enquête 1, Tableau 70) et près de quatre cinquièmes de références de sites de l'internet (Enquête 1, Tableau 71).

Pour les références papier, ce sont un peu moins d'un tiers des maîtres qui ont reçu des références (Enquête 1, Tableau 70) pour un peu plus d'un huitième pour les références de l'internet (Enquête 1, Tableau 71).

Plus des 2/3 des maîtres déclarent avoir besoin de renseignements sur des ouvrages de références en géographie.

Si les maîtres lisent peu de livres de références sur la géographie, en revanche plus de six dixièmes d'entre-eux déclarent avoir besoin de renseignements sur les livres de références en géographie (Enquête 1, Tableau 68) et plus de sept dixièmes pour les sites de l'internet en lien avec cette discipline (Enquête 1, Tableau 69).

4. Les supports utilisés par les maîtres en classe

Aujourd'hui et peut-être plus qu'hier, les maîtres disposent de nombreux documents qu'ils peuvent consulter et utiliser pour préparer leurs séances de géographie ou qu'ils peuvent utiliser en classe avec leurs élèves. Ces documents peuvent prendre la forme de fichiers, de manuels, de fiches pédagogiques ou d'exercices téléchargées à partir de l'internet, de dossiers issus de revues pédagogiques, de coupures de presse à destination des enfants.

Les résultats précédents ont permis de rendre compte du type de documents utilisé par les maîtres pour préparer leurs séances de classe. Les résultats suivants rendront compte des documents utilisés cette fois-ci en classe par les maîtres.

L'enquête montre qu'un peu moins de la moitié des maîtres utilise en classe un manuel d'élève pour la majorité des cours tandis qu'un peu plus d'un septième en utilise un pour tous les cours (Enquête 1, Tableau 75).

En tout, ce sont donc près de six dixièmes des maîtres qui déclarent utiliser un manuel pour la majorité de leurs cours tandis qu'un quart d'entre-eux avoue en utiliser un que de temps en temps et moins d'un dixième ne jamais en utiliser.

Parmi les dix maîtres qui n'utilisent jamais de manuel en classe, six d'entre-eux déclarent avoir des difficultés à préparer leurs leçons de géographie dont cinq par manque de documents à disposition.

Les résultats de l'enquête montrent que peu plus de la moitié des maîtres déclare utiliser plusieurs supports en cours. Plus d'un quart d'entre-eux utilise des fiches téléchargées sur l'internet ou des fichiers.

Les dossiers issus de revues pédagogiques sont utilisés par près d'un cinquième des maîtres (Enquête 1, Tableau 76).

L'enquête montre que la documentation à destination des élèves leur est remise par les maîtres pratiquement tout le temps pendant le cours puisque seuls trois enseignants déclarent la donner une séance avant le cours tandis qu'aucun ne la donne après (Enquête 1, Tableau 77).

Ces résultats rejoignent les réponses données par les maîtres à la question qui portait sur les buts assignés aux documents recherchés puisqu'il a été vu auparavant que les documents recherchés servaient principalement à illustrer, introduire et approfondir les leçons (Enquête 1, Tableau 52).

Conclusion du Chapitre 6

Les cent-treize maîtres qui ont répondu à l'enquête par questionnaire déclarent tous enseigner la géographie ; la moitié à temps égal avec l'histoire et l'autre moitié selon une amplitude horaire moindre, et jugent cette discipline importante voire très importante pour leurs élèves puisque pour eux cette discipline a pour objectif de faire comprendre le monde aux élèves, de participer à la constitution de leur culture personnelle, de contribuer à la formation de futurs citoyens et à préserver la Terre.

Les maîtres envisagent, par ordre décroissant, leur enseignement selon trois modalités principales : les élèves construisent leurs savoirs géographiques à partir de l'analyse de documents, ils doivent apprendre à localiser des lieux sur des cartes et à analyser des paysages.

En tout, un peu plus de la moitié des maîtres déclare éprouver des difficultés à préparer les leçons de géographie ; difficultés qu'ils attribuent, par ordre décroissant, à un manque de documentation à disposition, de temps, de connaissance mais aussi au manque d'intérêt qu'ils éprouvent pour la discipline. Le temps de préparation des leçons est compris entre 10 et 30 minutes par séance pour près de six dixièmes des maîtres et dépasse les 30 minutes pour les autres.

Pour préparer leurs séances de géographie, les maîtres utilisent les manuels accompagnés ou non de leur livre du maître tandis que l'internet n'est utilisé en complément que par un peu plus de la moitié d'entre-eux. Les dictionnaires et les encyclopédies numériques ne sont utilisés quant à eux que par plus ou moins un tiers des maîtres interrogés.

Les documents que recherchent les maîtres servent d'abord à illustrer, à introduire et à approfondir le cours par ordre décroissant et dans une moindre mesure ont pour fonction d'exercer les élèves.

Les principaux documents recherchés par les maîtres pour préparer leurs séances de classe sont les photographies, les cartes, les images de paysages, les cartes muettes et les planisphères et planisphères muets. Dans la quasi totalité des cas, la documentation est remise aux élèves pendant le cours.

Presque tous les maîtres ont un accès à l'internet ; que ce soit à leur domicile ou à l'école. Si plus de la moitié des maîtres utilise les sites de l'internet pour préparer leurs séances de classe en revanche peu d'entre-eux tiennent compte des auteurs des sites et de leur date de création. Ce phénomène n'est pas propre à l'information et à la documentation que les maîtres récupèrent des sites de l'internet puisque les maîtres ne tiennent pas plus compte des auteurs pour leur documentation en général que pour le choix ou l'utilisation des manuels de classe. Au final, les maîtres déclarent télécharger des documents à part à peu près égale entre les sites de particuliers et les sites institutionnels.

Pour récupérer de l'information et de la documentation, les maîtres déclarent s'en remettre à leur propre jugement puisque près de sept dixièmes d'entre-eux déclarent ne pas avoir reçu de références pour les supports papier lors de leur formation initiale et huit dixièmes de références de sites de l'internet. Ce manque de références données lors de la formation initiale n'est pas compensé par le suivi de stages longs de formation continue ou de journées pédagogiques organisées par les circonscriptions puisque ce sont plus de neuf dixièmes des maîtres qui n'en n'ont pas suivis. Pourtant, plus de six dixièmes d'entre-eux déclarent avoir besoin de plus de renseignements pour les supports papier et près sept dixièmes pour les sites de l'internet.

En outre, peu nombreux sont les maîtres qui lisent des ouvrages de références en lien avec la géographie ; les revues grands publics, les lectures les plus citées, concernent un peu plus d'un sixième d'entre-eux.

Chapitre 7.

Régularités et variations des préparations des séances de géographie

Cette partie a pour objet de présenter les résultats de l'enquête par entretiens. Si les résultats de l'enquête par questionnaire ont permis d'avoir une vue générale de ce que représente la géographie pour les maîtres de cycle 3, les supports qu'ils utilisent pour préparer leurs séances de cours, les documents qu'ils recherchent, en revanche ils ne permettent pas de savoir ce que les maîtres font concrètement quand ils préparent une séance disciplinaire, en l'occurrence de géographie. Les résultats de l'enquête par entretiens confirment ceux de l'enquête par questionnaire tout en apportant des nuances aux réponses faites par les maîtres lors de celle-ci. Ces résultats font en effet apparaître d'une part des régularités mais aussi d'autre part des variations dans les pratiques de préparation de classe des maîtres. Différents facteurs expliquent tant ces régularités que ces variations. Dans les deux cas, régularités et variations ne sont pas sans conséquences tant sur la manière que les maîtres ont d'envisager l'apprentissage de la géographie, les activités qu'ils proposent aux élèves que sur le temps de leurs préparations de classe.

1. Si des régularités structurent la préparation des séances de géographie...

Les entretiens permettent de rendre compte du fait que les préparations de géographie que les maîtres font et cela quel que soit le niveau d'enseignement ou le programme qu'ils appliquent (CE2, CM1, CM2 ou en classe à niveaux multiples) obéissent à des régularités.

La première de ces régularités tient au fait qu'ils n'interrogent le réel principalement qu'à partir de documents.

1.1. Le réel n'est interrogé *in situ* et *de visu* que pendant les classes transplantées

Les entretiens montrent que les maîtres, et cela quel que soit leur niveau d'enseignement (CE2, CM1, CM2 ou classe à niveaux multiples) sortent peu de la classe pour interroger le réel, l'environnement proche des élèves, *de visu* et *in situ*. Et pourtant les programmes de CE2 insistent particulièrement sur l'importance de faire découvrir l'organisation de l'espace proche aux élèves. C'est donc par voie de conséquence entre les murs de la classe et à partir de documents ; qu'ils proviennent de manuels, de documents pris sur l'internet ou d'autres sources, que les maîtres préparent leurs séances de géographie et proposent aux élèves d'interroger le réel.

Pour Na. maîtresse de CE2 ; qui s'appuie sur les scénarios pédagogiques et les documents d'un ensemble didactique pour préparer ses séances de géographie, cette manière de concevoir son enseignement n'est d'ailleurs pas sans conséquences pour l'organisation de ses préparations de classe et lui pose des problèmes. En effet, choisir de ne pas interroger l'environnement proche des élèves l'amène à devoir trouver à partir de l'internet des documents en rapport avec la réalité qui leur est proche tout en gardant néanmoins la trame proposée par le support de classe qu'elle utilise.

[...] parce que, forcément, les séquences qui sont proposées, sur l'ouvrage Retz, restent quand même, enfin, des villes qui ont été sélectionnées. Alors, évidemment, il faut l'adapter après à... (Na. 11).

Voilà. C'était... effectivement, en fait, parce que, comme je vous le disais, il fallait que je l'adapte au niveau local, en fait (Na. 50).

Les réponses des maîtres aux entretiens permettent d'avancer d'autre part que seuls les élèves qui bénéficient d'un séjour en classe transplantée interrogent le réel *de visu* et *in situ*. La classe transplantée paraît alors être le moment le plus adéquat et propice pour interroger, hors les murs de la classe, le réel et cela quel que soit le niveau de classe et le programme qui s'y applique (C.S. 9, De. 6, N.M.A. 2, N.M. 5, Mon. 72).

C'est ainsi, que lors de ces classes transplantées, les maîtres de CM1 et CM2 se détachent du programme de leur niveau ; interrogation des espaces nationaux, européens et mondiaux, et interrogent avec leurs élèves l'organisation de l'espace proche de leur centre d'accueil et/ou d'activités.

A titre d'illustration, trois maîtres de CM2 (Mon., C.S., N.M.A.) et une enseignante de CE2 (N.M.) expliquent ce qu'ils vont faire concrètement lors de ces classes transplantées en géographie.

Je vais attendre que l'on soit au printemps pour qu'on aille en classe de découverte. On va voir les Causses, on va traverser le paysage français. En train, en car, etc. Déjà, cela parlera plus visuellement. Et, donc, à partir de là, je vais plus justement faire avec des cartes à colorier, avec, là, plutôt, c'est descriptif. Là, voilà, on a traversé des zones, donc, qu'est-ce qu'on peut dire ? (Mon. 72).

[...] je profite de la classe transplantée pour faire de la géographie comme on devrait faire c'est-à-dire à partir de ce qu'on voit et tout (C.S. 9).

En classe transplantée, je pars du paysage. Mais, on va vers les cartes. Moi, je leur apprends à lire les cartes. Je trouve que c'est intéressant de lire les cartes, avec les courbes de niveaux et tout. C'est les représentations sur papier, quoi (C.S. 11).

Après, je ne peux pas pousser comme je voudrais sur l'analyse par exemple, du littoral avec les enjeux économiques sur les littoraux. Bon, eh bien, ça je le ferai en classe verte, en classe de découverte (N.M.A. 2).

[...] ils vont faire beaucoup plus en classe découverte sur le littoral. Donc, là, ils vont pouvoir voir vraiment toutes les implications humaines de la géographie (N.M.A. 47).

On ne fait pas la mer parce que la mer, on l'a fait en CM1 puisqu'on part en bord de mer (N.M. 5)

1.2. Des préparations qui se font à partir d'un support de référence

Les résultats de l'enquête par questionnaire montraient que les maîtres utilisaient principalement des manuels de l'élève associés ou non au guide du maître pour préparer leurs séances de classe et que l'internet ne venait qu'en complément de ceux-là.

L'enquête par entretiens confirme ces résultats et permet d'apporter une meilleure compréhension de cette régularité. Ainsi les entretiens permettent-ils de montrer que l'utilisation par les maîtres d'un support de préparation de manière principale ne signifie pas qu'ils n'utilisent pas d'autres supports. Cette régularité traduit seulement le fait que les maîtres s'en remettent principalement à un support qui devient ainsi une référence ; une référence à partir de laquelle ils vont construire leurs séances de classe. Cette référence, ce point d'appui à la construction de la séance de classe ne signifie cependant pas un ensemble de pratique homogène de préparation partagée par tous les maîtres comme on le verra dans la partie 2 de ce chapitre. Si certains maîtres utilisent telles quelles les propositions et les documents du support de référence pour préparer leurs séances de classe, d'autres en revanche, ajoutent, substituent, adaptent, créent des documents.

Les entretiens permettent de distinguer cinq types de supports utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de classe : les ensembles didactiques, les manuels de classe de l'élève, les fiches de préparation téléchargées à partir de l'internet, les ouvrages parascolaires et des documents divers et variés qu'ils soient destinés à l'origine à des activités pédagogiques ou non.

Au final, on peut dire que les préparations des séances de géographie sont structurées autour de deux régularités. La première concerne le fait que les maîtres n'interrogent le réel qu'à partir de documents. La deuxième régularité correspond au fait qu'ils utilisent un support de référence pour organiser leurs activités de préparation de classe auquel ils adjoignent différents documents qui proviennent de sources diverses.

2. Il existe néanmoins une diversité de pratiques...

C'est à partir de la structure qui organise la séance de géographie ; réel interrogé à partir de documents, utilisation d'un support de référence, que les maîtres construisent leurs séances de classe. Or, les entretiens permettent d'identifier trois manières différentes de préparer les séances de géographie et différentes stratégies utilisées par les maîtres pour sélectionner les documents nécessaires aux séances de classe.

2.1. De préparation

A partir des entretiens, on peut identifier en tout trois manières de préparer les leçons de géographie (tableau ci-dessous). La première manière consiste à suivre un manuel, un ensemble didactique, des fiches téléchargées à partir de l'internet, la deuxième manière consiste à croiser plusieurs supports pour construire une séance de cours (toutes les combinaisons sont possibles ici, mais le croisement de plusieurs manuels avec ou non des documents issus de l'internet est le plus courant), la construction des séances à partir d'autres supports que ceux précédemment cités correspond à la troisième manière de faire.

Tableau 28 : Les différentes manières de préparer une séance de géographie.

Les différentes manières de préparer une séance de géographie.		
Préparer une séance de géographie c'est :	suivre un support, soit :	un manuel de l'élève.
		un ensemble didactique.
		une fiche de préparation téléchargée à partir de l'internet.
	croiser différents supports pédagogiques pour construire une séance.	
	construire une séance à partir de différents supports autres que pédagogiques.	
Sources : Philippe Charpentier d'après l'exploitation des entretiens.		

En tout, dix maîtres sur vingt-deux utilisent en tant que support principal de référence de préparation de leurs séances de classe des documents issus d'un ensemble didactique (B., I.G., Mo., Mon., L.P., Ma., N., C.S., Z., Mel.), trois maîtres utilisent un seul manuel de l'élève (C., A.D. S.), quatre maîtres utilisent plusieurs manuels de l'élève (Do., K.,

Da., E.), un maître utilise un ouvrage parascolaire (T.) (Enquête 2, Tableau 86).

Seuls deux maîtres utilisent exclusivement des préparations téléchargées à partir de l'internet (J.B., N.M.A.) tandis que pour ses préparations de classe un maître utilise plusieurs documents personnels et des documents issus de l'internet (N.M.) et un maître fait un mélange de tout ce qu'il a à portée de main (N.C.).

Si l'internet n'est pas la source principale de préparation des maîtres, il n'en reste pas moins vrai que deux maîtres l'utilisent de manière quasiment exclusive pour préparer leurs séances de classe (N.M.A. 8, 11 et J.B. 1, 5, 32, 33). Ces deux maîtres d'ailleurs déclarent procéder en géographie comme il le font dans les autres disciplines. J.B. procède en géographie comme dans les autres disciplines car il considère que les manuels ne permettent pas de s'adapter « finement » aux demandes et attentes particulières des élèves (J.B. 32). Dans les deux cas, ces deux maîtres téléchargent des fiches de préparation à partir de sites qui proposent des dossiers documentaires, des préparations, des documents (J.B. 1, 5, N.M.A. 29).

Même dans les autres matières. J'utilise très très peu de manuels. Pourquoi j'utilise pas beaucoup de manuels ? Par exemple, je trouve que les manuels, en fait, ils n'ont pas ma vision. C'est ça le problème. Je ne me retrouve pas beaucoup dans les manuels (J.B. 32).

Moi, c'est simple, je récupère tout sur internet à chaque fois. Pour ce qui est cartes, par exemple, la plupart du temps, dans les cartes, je cherche soit si j'ai besoin ponctuellement d'une carte comme ça. Je cherche éventuellement sur Google une image, directement une carte (J.B. 1).

C'est vrai qu'en géographie, je n'ai pas beaucoup cherché, ah, si j'ai trouvé quelques trucs là-dessus. Mais, c'est plus, en fait, quand on veut trouver des préparations un peu toutes faites, ça. C'est-à-dire qu'il y a une séance ou une séquence qui est pratiquement toute pondue. Des choses comme ça, quoi (J.B. 5).

C'est pour ça que je suis plus entre guillemets à repérer un site qui me paraît bien. Par exemple, le site d'Alain Huot, j'ai trouvé que les cartes étaient plutôt bien faites et que c'était plutôt assez riche (J.B. 28).

Eh, bien, j'avais trouvé une progression sur internet (N.M.A. 8).

J'avais fait une progression sur le littoral en CE2, l'an dernier. Bon, j'avais cherché des informations sur internet (N.M.A. 11).

Je fais à partir de sites [...] (N.M.A. 29).

Si ces résultats indiquent que les supports traditionnels que sont les manuels et les ensembles didactiques sont encore la principale référence pour la préparation de classe des maîtres, il n'en reste pas moins vrai que les maîtres utilisent à l'occasion l'internet pour préparer leurs séances de classe. On reviendra sur ce point dans la partie 2.2 de ce chapitre.

Si certains maîtres suivent le même support pour toutes leurs séances de géographie, en revanche d'autres utilisent plusieurs supports. Dans les deux cas, la logique reste la même, même si les moyens utilisés par les maîtres diffèrent. Il s'agit pour le maître de suivre les scénarios pédagogiques proposés par ces supports ; que ces supports soient des ensembles didactiques, des manuels de l'élève ou des fiches de préparation téléchargées à partir de l'internet. Dans tous ces exemples, les maîtres s'en remettent quasiment exclusivement à un support de référence pour préparer leurs séances de classe.

Mais en dehors de cette logique qui consiste à suivre les scénarios pédagogiques d'un support de références, d'autres maîtres procèdent d'une autre manière : ils préparent leurs séances de géographie à partir du croisement de plusieurs supports.

Outre ces différentes façons de préparer un cours : suivre un manuel de l'élève, un ensemble didactique, des fiches téléchargées à partir de l'internet, croiser différents supports, un maître a choisi à partir des entrées du programme de CE2 de construire ses séances avec des documents autres que pédagogiques.

N.M. (20 ans d'ancienneté, 44 ans) est la seule enseignante à avoir choisi de faire principalement ses cours à partir de documents autres que des supports de classe ou destinés à préparer la classe (N.M. 2, 21, 64). Pour ce faire elle part de la lecture des Instructions officielles et recherche à partir de celles-ci les documents dont elle aura besoin pour sa séance de classe mais qui ne proviennent pas de manuels ou de documents pédagogiques.

Il est à noter dès à présent que les maîtres n'adoptent pas les mêmes manières de faire pour des raisons qu'ils justifient dans les entretiens et qui ne sont pas fortuites puisqu'elles répondent à différentes contraintes qui peuvent se croiser, s'entremêler. Ces contraintes proviennent du peu de connaissances disciplinaires et du peu de temps disponible dont dispose le maître pour la préparation des séances de cours, de la difficulté qu'il éprouve à s'investir dans les diverses disciplines qu'il doit enseigner à l'école primaire ainsi que de l'organisation du travail au sein de la profession. On n'en dira pas plus ici puisque ces différents aspects seront abordés dans la partie 3 de ce chapitre.

On vient de voir que pour préparer leurs séances de géographie, la majorité des maîtres suivent soit les scénarios pédagogiques des guides du maître ou d'ensemble didactique soit utilisent la trame pédagogique d'un manuel d'élève et y adjoignent des documents principalement à partir d'autres manuels et dans une moindre mesure de l'internet. Dans une

moindre proportion, ils téléchargent à partir de l'internet des scénarios pédagogiques ou construisent à partir des entrées du programme leur propre séance de géographie.

Dans tous les cas, la préparation des maîtres répond à une logique qu'ils tendent de conserver dans la mesure du possible.

Hors leur support de référence, les maîtres sont obligés d'utiliser des documents complémentaires pour préparer leurs séances de géographie ; cela concerne même les maîtres qui n'utilisent que quasi exclusivement un seul support pour préparer leurs séances de classe.

2.2. De recherches de documents

Outre leur support de référence pour préparer leurs séances de classe, les maîtres utilisent aussi d'autres documents. Or, cette recherche de documentation n'obéit pas aux mêmes ressorts. En effet, ces documents que les maîtres utilisent pour préparer leurs séances de classe ont pour finalités principales de compléter ou de se substituer à ceux présents dans l'ouvrage de référence qu'ils utilisent.

Les entretiens permettent d'avancer que c'est pour cinq raisons différentes que les maîtres recherchent de la documentation pour compléter l'ouvrage de référence qu'ils utilisent pour préparer leurs séances de géographie.

La première raison concerne le fait que des maîtres éprouvent le besoin d'avoir des documents en nombre sur une thématique pour pouvoir faire émerger des généralités. Il s'agit alors pour le maître de trouver des documents qui permettront d'illustrer à partir d'exemples similaires une notion du programme.

C'est ce qu'évoque K., maîtresse de CE2, quand elle déclare :

Eh, bien, c'est pour compléter. Souvent, le thème il est traité. Il y a une leçon, mais parfois, les documents choisis sont pas assez, ne parlent [pas] tout de suite en fait. Du coup, je regarde dans plusieurs manuels différents. Si je ne trouve pas, eh bien je vais voir des images sur internet (K.6).

Je voulais qu'ils comparent différents paysages, donc, cela ne me convenait pas. Voilà, je suis allée chercher des images pour leur montrer qu'il existait... pour ne pas qu'ils se disent qu'un paysage, cela ne peut être que cela (K. 23).

C'est ce manque de documents en nombre sur un même thème qui a poussé N.M. à construire par elle-même ses séances de géographie en utilisant notamment des cartes postales et des images paysagères téléchargées à partir de l'internet pour étudier les différents types de paysages inscrits au programme de la classe de CE2 et le vocabulaire qui s'y rapporte (N.M. 22).

Après, par thème, par exemple, quand je fais les villes. Je suis allée sur internet et je suis allée chercher plein de photos de villes. Du coup, où on voit par exemple, le tramway, le RER, le métro, voilà. Donc, moi, je me prépare des CD. Des diaporamas sur les thèmes (N.M. 22).

C'est parce qu'ils jugent que des parties de leur ouvrage de références ne sont pas aussi bien faits que les autres ou que des documents qu'il contient apparaissent incomplets que certains maîtres recherchent de la documentation complémentaire. Dans ce cas, la tâche pour les maîtres est alors de trouver un document plus pertinent. C'est la finalité de cette recherche qu'évoquent Ma. (8, 13, 17) et B. (48, 49), deux maîtres de CM2 qui utilisent le même support de préparation de classe depuis plusieurs années et Mo., maîtresse de CE2 (Mo. 1).

Donc, moi, j'ai essayé d'enrichir pas mal avec pédagogie pratique (Situations problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3, Hatier, Dalongeville, Huber). Et, en fait, là-dedans, il y a beaucoup de propositions, ... d'autres documents et des bibliographies dans chaque chapitre, en fait, qui sont à la fois des bibliographies papier et des bibliographies internet. Donc, effectivement, je ne fais pas tout là-dessus. Mais, quand je travaille un sujet sur... je... maintenant, je l'aborde un petit peu différemment. C'est-à-dire que j'arrive à m'éloigner du... on va dire du fichier quoi. Donc, voilà, et de rajouter des documents qui viennent d'ailleurs [...] (Ma. 8).

Là-dessus. Il nous avait parlé que... il allait bientôt sortir quelque chose sur l'Outre mer et c'était pareil. Il nous paraissait, cela nous paraissait un petit peu succinct en fait dans le fichier Retz et plus restrictif et surtout beaucoup moins de documents que ce qu'on peut trouver là-dedans. Parce que là-dedans, vous avez certainement dû le voir. Là-dedans, il y a énormément de documents de toutes sortes (Ma. 13).

Si, ah, si, pour les thèmes mondiaux notamment, tout ce qui concerne les pays riches et les pays pauvres, on... dès la deuxième année, mais surtout la troisième, on a essayé d'enrichir avec d'autres livres qui n'étaient pas purement des livres didactiques en fait. Mais, d'aider les élèves, notamment, travailler avec ça : L'Atlas des inégalités. Et cette année, on en a acheté un autre : celui-là (Ma. 17).

Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves (B. 49).

J'ai utilisé un document avant et quand je l'ai utilisé en classe je me suis rendu compte qu'il y a un truc qui passait pas ou qu'il y a quelque chose qui n'était pas assez détaillé par rapport à l'importance de la leçon au final. Du coup, tu choisis un meilleur document. Tu essaies de trouver un meilleur document (B. 48).

Et il y a quelque chose dont nous a parlé justement l'inspecteur que maintenant j'essaie de faire. C'est il nous explique qu'il faut situer le paysage au niveau de par exemple de C. Donc, à ce moment-là, de montrer une carte IGN, là. Alors, à ce moment-là, on la trouve sur internet pour que les enfants voient un petit peu, à peu près, la distance (Mo. 1).

Pour N.M.A., enseignant en double niveau (CM1/CM2) et B, enseignant en CM2, c'est le sentiment de lassitude qu'ils éprouvent à utiliser le même type de documents ou le même support qui explique leur désir de rechercher de nouveaux documents.

Oui, mais, enfin, d'un autre côté, c'est un peu toujours sur le même schéma. Donc, du coup, ce n'est plus tellement surprenant, même pour toi. Et puis, non, c'est bien d'avoir d'autres choses, d'autres documents (N.M.A. 32).

Donc, cela m'arrive de rechercher un document qui m'intéresserait que lui propose, mais que je dis tiens pour varier... (B. 42).

L.P. et I.G., toutes deux enseignantes en classe de CM1, doivent rechercher des documents pour faire le programme car la progression décidée par les maîtres en conseil de cycle ne leur permet plus de suivre celle de l'ouvrage de référence qu'elles utilisent pour les autres séances de géographie.

Pour ces enseignantes, la liberté qui est laissée aux maîtres de pouvoir organiser une programmation sur le cycle à leur convenance s'accompagne au final d'inconvénients, de déconvenues puisque les manuels disponibles sur le marché ne suivent pas spécialement la progression qu'elles ont choisie ce qui les oblige à chercher de la documentation pour faire leurs cours (L.P. 19, 23, I.G. 90).

Voilà, je ne trouve pas. Donc, je fais ma programmation en fonction des programmes. Et je prends dans le manuel ce que j'ai besoin en fonction de ma programmation (L.P. 19).

Parce que après, ... après, ça dépend. Dans cette école, non, mais dans l'autre école à G.M. Où je suis, la programmation, elle est par cycle (L.P. 23).

Donc, du coup, je suis vraiment la programmation décidée collectivement plutôt que celle du manuel, quoi (L.P. 24).

De toutes manières, tu sais, nous, on est en plein dans les progressions d'école. Donc, voilà, quoi, ça change, tout le monde change. Et en sciences, c'était la panique parce que ce n'était pas dans mon manuel ce que j'ai à faire. Donc, il faut chercher à droite, à gauche. Bon, la science, c'est pire que la géographie (I.G. 90).

Enfin, C.S. utilise des fichiers en géographie qui lui permettent d'introduire les séances de classe qu'elle souhaite proposer à ses élèves avant de suivre la progression de son ouvrage de référence.

Parce que ça dépend des fois, mais, la plupart du temps, oui, effectivement on part de là (le fichier Connaître). On... parce que c'est un bon outil. Ils l'ont tous. Et puis c'est des T.P., alors, ils ont des petites, des réflexions là-

dessus. Donc, et puis ça correspond à peu près au programme (C.S. 8).

C'est, c'est un départ, pour qu'ils aient quelque chose. Alors, après, on peut faire autre chose (C.S. 9).

Outre le désir de compléter un ouvrage qu'ils utilisent comme référence pour préparer leurs séances de classe, certains maîtres recherchent de la documentation pour la substituer à celle dont ils disposent dans leur ouvrage de référence.

Les entretiens permettent de distinguer trois types de documents substitués : les documents similaires, identiques et adaptés.

Na. est l'enseignante qui décrit le mieux les raisons qui l'amènent à rechercher des documents similaires à ceux de l'ensemble didactique qu'elle utilise pour préparer ses séances de géographie et la manière avec laquelle elle opère.

Pour Na., maîtresse de CE2, il s'agit de trouver à partir de l'internet, des documents semblables à ceux de son ensemble didactique (cartes et statistiques de communes, départements, régions, images de paysages) car elle souhaite suivre l'esprit des programmes qui stipule que les élèves de CE2 doivent étudier l'espace qui leur est proche. Si l'ouvrage qu'elle utilise en classe propose bien des séances qui ont pour but d'interroger l'environnement local des élèves, en revanche les documents qu'il propose ne représentent pas l'environnement proche de ses élèves (Na. 8).

J'allais chercher ça sur internet, en fait. Enfin, c'est vraiment des documents qui restent une recherche au niveau local, en fait. Au niveau de là où, enfin la région où habitent les élèves (Na. 8).

C., maîtresse de CE2, quant à elle, recherche des documents identiques à ceux présents dans le manuel de classe qu'elle utilise pour préparer ses séances de géographie. Si C. utilise le scénario pédagogique et les documents que propose son ouvrage de référence, en revanche le fait qu'elle soit la seule en classe à en avoir un exemplaire ne permet pas aux élèves de pouvoir le consulter.

La recherche de C. consiste alors à trouver sur l'internet des documents identiques à ceux de son manuel afin de les scanner, de les agrandir et de pouvoir les proposer aux élèves en classe et ainsi pouvoir faire la séance de géographie (C.1, 3).

Alors, après, c'est vrai que j'ai des difficultés, en fait, parce qu'ils n'ont pas de livres (C. 1).

Oui. Alors, parfois, j'essaie de trouver des documents, enfin le même type de document sur le quartier ou sur des choses comme cela sur internet. Et je les imprime (C. 3).

Enfin, L.P. et Da. recherchent des documents adaptés au niveau de leurs élèves. Il s'agit alors de trouver des documents qui permettent de pouvoir faire effectivement classe tout en adaptant les documents qu'ils jugent trop difficiles pour leurs élèves et peu en adéquation avec le temps de classe que les maîtres peuvent consacrer à la géographie en tant que tel (L.P. 149, 150, 151).

Alors, peut-être que c'est le niveau des élèves. Je ne sais pas. Mais, parfois, je le trouve un peu trop compliqué (L.P. 150).

Mais, le problème avec les manuels actuels, en tout cas, pour la géographie, pour ce qui nous intéresse, c'est que les questions s'adressent plutôt à des enfants, ou à des personnes, à des lecteurs qui ont déjà un acquis en géographie. Il faut être honnête. Si tu n'as pas des bases en géographie, si tu n'as pas le vocabulaire, si tu n'as pas des repères, aussi bien culturels ou topographiques, tu ne t'en sors pas du tout (Da. 1).

Donc, je préfère prendre mes propres sources, prendre ma propre matière première, et à partir du moment, à partir de là, j'établis mes propres questions, mes propres questionnements, adaptés au niveau de la classe (Da. 4).

Les maîtres utilisent différentes stratégies pour sélectionner les sites qu'ils vont utiliser pour récupérer des documents, des informations pour préparer leurs séances de géographie ; stratégies qui sont communes à plusieurs maîtres.

Ainsi, pour trouver ce qu'ils recherchent, certains maîtres tapent-ils simplement leur requête dans leur moteur de recherche et font défiler les sites les uns après les autres jusqu'à ce qu'ils trouvent les documents qui les intéressent (K. 7, C. 5, J.B. 47).

Je tape ce que je cherche. Donc, si je cherche une carte, je tape : carte. Si je cherche un paysage, je tape : paysage. Si je veux travailler sur les villages, eh bien je vais taper village. Paysages de banlieues, en fonction de ce que je traite (K. 7).

Voilà. Si je vois plusieurs liens, souvent il arrive en premier. Je vais commencer par Wikipedia. Et généralement, il y a de bons documents (B. 103).

Ecoute, je tape sur Google et je regarde un peu différents sites. Je n'ai pas vraiment de... (C. 4).

En fait, souvent, c'est sur Google images, par exemple. Donc, enfin, je ne valide pas en fait vraiment (C. 5).

Je tapais... fond de cartes, géographie. Google est mon ami (Mel. 30).

Certains maîtres utilisent des sites qu'ils connaissent ou qui leur ont été recommandés (Mo. 1, N.M.33, B. 105).

Alors, moi, il se trouve que je suis allée, lors d'une animation pédagogique, avec un inspecteur, celui de C. qui nous a donc expliqué comment enseigner la géographie à l'école. [...] Et il y a quelque chose dont nous a parlé justement l'inspecteur que maintenant j'essaie de faire. C'est il nous explique qu'il faut situer le paysage au niveau de par exemple de C. Donc, à ce moment-là, de montrer une carte IGN, là. Alors, à ce moment-là, on la trouve sur internet [...] (Mo. 1).

Oui, que je tire du fait que je sois géographe d'origine. Et puis, voilà. J'ai gardé. Et puis, sinon, pour les données chiffrées. Par exemple, si j'ai besoin d'avoir... Là, je vais devoir travailler sur la population. Cela fait longtemps que je ne l'ai pas fait, parce que cela fait longtemps que je n'ai pas fait du CM1, donc, il va falloir que j'aille sur le site de l'Insee. Sinon, pour euh, ... (N.M. 33).

Oui, je n'ai pas de sites. Oui, il y avait un site qui me servait pas mal sur la France et l'Europe et la France dans le monde. C'était le site de l'Elysée. Sur le site de l'Elysée, je crois que tu as des choses, tu as des cartes pas mal et après tu fais en suivant, suivant, suivant, recherche image, suivant ... et des fois tu trouves l'image qui te plaît et à ce moment-là... tu ne cliques pas sur l'image, tu cliques sur le lien. Tu sais, tu peux soit agrandir l'image en gros plan soit par curiosité, je clique sur l'image dans son contexte, tu sais, tu as un petit lien en dessous où tu as le blabla qui va en dessous, au-dessus, voir s'il n'y a pas des informations que je pourrais attraper en plus. Mais, si il n'y a rien, j'imprime l'image. Et puis voilà. Mais si c'est en plus, alors je dis ah tiens là, je n'y avais pas pensé (B. 105).

D'autres enfin à l'instar de J.B. utilisent l'internet mais ne savent où et quoi chercher.

C'est-à-dire qu'on cherche, mais on ne sait pas vraiment ce qu'on cherche, quoi. Donc, on est plus... on est plus dans une incertitude (J.B. 26).

Oui... Non, j'avoue, je ne sais pas exactement. Je ne me rends pas compte de ce qui pourrait être bien (J.B. 47).

D'autre part, si certains maîtres donnent de l'importance à l'attache institutionnelle des documents qu'ils sélectionnent d'autres (B. 146, 151, N.M. 148) en revanche n'en tiennent pas du tout compte. La priorité de la recherche sur l'internet étant pour ces derniers de trouver le document dont ils ont besoin pour leur préparation de classe.

D'abord, tu vois Wikipedia machin. Tu vois à peu près. Ils t'expliquent où c'est. Après je suis tombé. Là, ce qui m'a plu, c'est que je l'ai trouvé sur le site d'un collègue. Ils mettaient tout en ligne, ce qu'ils faisaient. Et la prof de géographie mettaient ces contrôles en ligne avec les corrections en ligne et je pensais que c'était fiable (B. 146).

Après, si tu veux, entre deux sites qui proposent un document quasi équivalent, oui, j'irais,... je me sentirais... je pourrais plus facilement me justifier en disant je l'ai trouvé d'un collègue, d'un site d'un collègue que... (B.

151).

Parce qu'*a priori*, bon, si c'est un document type Insee. Enfin, si c'est des données chiffrées, je vais sur des sites comme ça. Enfin, je ne fais pas Wikipedia, quoi (N.M. 48).

Cependant et *a contrario* des maîtres dont on vient de décrire les manières de procéder, six maîtres (S., Ma., C.S., A.D., I.G., T.) parmi les vingt-deux maîtres interrogés déclarent ne pas utiliser du tout l'internet.

Pour S. et I.G., c'est le manque de temps à consacrer à la recherche sur l'internet qui explique pourquoi ils ne l'utilisent pas (S. 55, 57 et 60, I.G. 2, 3, 47). I.G. avoue qui plus est avoir abandonné les recherches sur l'internet par elle se sentait vite submergée par le nombre de documents qu'elle pouvait y trouver (I.G. 2, 28) et déclare n'utiliser l'internet aujourd'hui que très rarement (I.G. 45).

[...] sinon, tu perds beaucoup de temps. A t'éparpiller, à chercher (I.G. 2).

Soit, alors, c'est vrai que des fois, comme internet est très vaste, c'est très compliqué (I.G. 47).

Je n'ai pas le temps d'aller farfouiller, de trouver trente-six mille documents pour un même thème, pour la même chose (S. 57).

En général, je ne vais pas farfouiller n'importe où. Je vais farfouiller sur... tu sais je ne vais même pas sur Internet. Je me réfère à l'Encyclopédie Universalis. Qui est quand même, ... hein (S. 58).

[...] je n'ai pas le temps. Donc, je ne vais pas chercher à droite et à gauche. Tu vois (S. 60).

Ma. n'utilise pas l'internet (Ma. 30) car d'une part elle trouve l'outil difficile à utiliser et d'autre part parce qu'elle se sert de revues pédagogiques et enfantines disponibles à l'école qui lui permettent de trouver la documentation dont elle a besoin ou aura besoin pour ses prochaines préparations (Ma. 28).

Je vais rarement sur les sites, en fait. [...] J'arrive... j'ai un petit peu de mal (avec l'internet)... ou alors sur Gallica, des choses comme ça, voilà. Mais, je ne vais pas trop sur pleins de sites. Je suis plutôt, je vous dis, dans les revues. Déjà, qui sont un peu des revues, on va dire (Ma. 30).

On est abonné à pas mal de revues sur l'école. Et, notamment, dans Images docs ou des choses comme ça. Voilà. Dès que je trouve quelque chose qui passe, je récupère. Que ce soit des grands formats (Ma. 28).

A.D. n'utilise pas l'internet quant à elle car elle n'éprouve pas le besoin de rechercher documents et informations supplémentaires à ceux présents dans le manuel de

l'élève dont elle se sert pour préparer ses séances de géographie (A.D. 20). Elle avoue que ses études universitaires de géographie lui permettent de ne pas avoir à se documenter sur cette discipline qu'elle juge bien maîtriser (A.D. 19). C.S. (enseignante de plus de 30 ans d'ancienneté), en revanche, avoue d'une part ne pas savoir se servir de l'internet et d'autre part ne pas avoir envie par conviction personnelle d'apprendre à s'en servir (C.S. 54). T. quant à lui n'utilise pas l'internet pour préparer ses séances de géographie (T. 12).

Avec tout ce qu'il y a à faire d'autre. Du coup, bien, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières ailleurs (A.D. 19).

Oui, mais comme moi, il se trouve que j'avais des connaissances. Voilà, et puis c'est quelque chose qui me plaisait. Et que j'avais étudié. [...] Et puis, du coup, oui, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières parce que c'était un domaine que j'avais l'impression de maîtriser (A.D. 20).

Et puis, moi, compte tenu que c'est sur ordinateur et tout et que je suis... ce n'est pas que je ne sois pas à l'aise [...]. Mais, cela me gonfle. Moi, les machines, ce n'est pas le truc. Après, je comprends très bien qu'il y en ait qui... que cela intéresse beaucoup (C.S. 54).

Non, je regarde. Non, c'est vrai que pour la géographie, non. Je ne regarde rien sur Internet (T. 12).

Pour Mo., la force de l'habitude qui consiste pour cette enseignante à écrire sur papier à la main ses séances de préparation l'emporte sur la technique et la facilité des recherches sur l'internet. Pourtant jeune enseignante (quatre ans d'ancienneté), Mo. déclare en effet s'en remettre plus facilement aux manuels et aux préparations écrites qu'à son ordinateur et aux moteurs de recherche pour préparer ses séances de classe. Le cas de Mo. est emblématique par rapport à ce cas de figure.

Si, si, on nous donne. Et après, il faut savoir que sur le site de C (l'académie), il y a tout ce qui faut (Mo. 51).

Bon, après, on n'a pas toujours le temps de consulter tout cela. Mais, il y a tout sur internet. Déjà, à la base, en tant qu'enseignant, le premier site que l'on devrait aller regarder, c'est celui de notre circonscription parce que là, on a plein de documents pour nous aider pour l'anglais, pour nous aider pour la géographie, je suppose. Il y a quand même plein de choses qui sont mises en lignes (Mo. 52).

Eh, bien, non. Mais, moi, je suis à l'ancienne. Enfin, moi, je suis encore à la génération où... on travaille avec internet mais ce n'était pas une obligation. Moi, je vois, il y a quand même beaucoup de choses qui sont faites par écrit, dans ce que je prépare (Mo. 53).

Eh, bien, cela a commencé déjà à mon époque. Mais, je trouve que on est... enfin, les personnes utilisent beaucoup plus l'outil informatique. Et, moi, c'est vrai que j'ai tendance à être un peu ancienne... à l'ancienne, quoi. Et d'ailleurs, j'ai fait une petite expérience, c'est qu'une fois mon ordinateur est tombé en panne... eh, bien, il fallait que j'aie travailler, eh, bien, j'ai eu l'impression d'avoir moins de temps à faire mes préparations que si j'avais mon ordinateur (Mo. 55).

En ce qui concerne l'usage et la place des encyclopédies dans la préparation de

classe, seuls deux maîtres déclarent utiliser l'encyclopédie libre et collaborative Wikipedia (B. 113, Mo. 39) et un maître l'Encyclopédie Universalis (S. 55, 57, 60).

Quant aux revues pédagogiques, elles sont utilisées par deux maîtres (Ma. 30, C.S. 13) tandis que la presse l'est par un maître (Z. 2). Pour ce qui concerne les fichiers, seuls deux maîtres déclarent les utiliser et encore que ponctuellement en géographie (C.S. 7, Z. 1).

En dehors de ces différents supports (manuels, internet, encyclopédies), les maîtres de l'Enquête 2 déclarent utiliser aussi d'autres documents ; des documents qu'ils récupèrent au fil du temps et des circonstances des événements qui jalonnent leur vie personnelle et qui se prêtent à cet exercice de récupération.

Ainsi, B. profite-t-il de ses voyages personnels pour rapporter des plans d'aéroports internationaux pour ses élèves (B. 115) ou des cartes de pays (B. 44).

J'ai eu la chance de faire un voyage en Nouvelle-Zélande. J'avais acheté une carte où la Nouvelle-Zélande est au centre. Eh bien, je la rajoute (B. 44).

[...] autant, au départ, cela me paraissait flou, autant maintenant, cela me parle davantage et j'essaie d'apporter des documents de ma vie privée, enfin, de ma vie personnelle. Les plans, les plans d'un aéroport, ils t'en donnent un plan un peu merdique. Je vais à Orly, je récupère 50 plans (B. 115).

Ma. quant à elle profite de sorties scolaires au musée pour rapporter de la documentation pour la classe (Ma. 32) et N.M. demande à ses proches de ne lui écrire qu'à partir de cartes postales de villes ou paysagères pour pouvoir les utiliser en classe (N.M. 64) et met à contribution un de ses proches qui travaille à l'IGN²⁹ pour avoir des documents introuvables ailleurs (N.M. 47). C.S. et Ma. n'oublent pas, lors des classes de découvertes qu'elles font chaque année, de rapporter des documents qui ont trait au programme de géographie (C.S. 14, Ma. 32). N.M. utilise aussi des photographies personnelles qu'elle a prise elle-même exprès pour montrer à ses élèves l'évolution du paysage d'un même endroit au bord de la Loire au cours d'une année (N.M. 66). Ma. demande à ses élèves outre-marins d'apporter en classe des documents personnels sur leur département de naissance (Ma. 18).

[...] là, on est allé en classe de mer en Vendée, j'ai récupéré dans un des musées que l'on est allé voir, des grands trucs qui il y a un paysage de marais, un paysage de littoral sablonneux. Voilà, ces choses comme-ça (Ma. 32).

Sinon, j'utilise aussi l'IGN. J'ai un cousin qui travaille là-bas. Et, souvent, je lui demande des fonds de carte.

29. IGN : Institut national de l'information géographique et forestière.

Voilà. Et il me photocopie des choses que l'on ne trouve pas dans le commerce (N.M. 47).

Et, puis, moi, du coup, on ne m'envoie que des ... on ne m'envoie pas des cartes postales avec... on m'envoie toujours des cartes postales géographiques. Donc, j'ai un stock assez important (N.M. 65).

C'est-à-dire, eux, en amènent, et puis moi, j'en ai un stock depuis vingt ans. Et puis, systématiquement, quand j'envoie des cartes postales dans ma famille qui les redonnent après. J'envoie des cartes postales. Enfin, là, j'étais à Toulouse. J'ai envoyé à mon fils pour récupérer le centre historique de Toulouse en vue aérienne (N.M. 64).

[...] moi, par exemple, pour la classe de neige, j'achète des cartes du coin et puis, on les regarde. On essaie de se situer sur les cartes. Souvent, dans les centres, ils ont des cartes aussi avec des reliefs (C.S. 14).

Après, évidemment, quand c'est du travail sur les DOM-TOM, au niveau du paysage, de la lecture de paysages, on met parfois à contribution nos élèves aussi parce qu'on a pas mal de population ultra marine. Ou, nous, par nos voyages (Ma. 18).

En dehors de ces différentes stratégies de récupération de documents à destination de la classe et des élèves, les maîtres n'hésitent pas non plus à utiliser des documents qui leur ont été donnés au cours de leurs études tant universitaires que lors de leur formation professionnelle initiale.

Ainsi, Mon. et N.M. utilisent-ils en classe des documents dont ils avaient eu usage à l'université. Il s'agit pour Mon. de documents ayant trait à ses études d'oenologie (Mon. 73, 77, 78), essentiellement de cartes de géographie provenant de son cursus de géographie à l'université pour N.M. (N.M. 31 et 32) et de cartes distribuées aux maîtres lors de cours disciplinaires en géographie en formation initiale à l'IUFM pour T. (T. 12).

En règle générale, c'est-à-dire que j'ai des fonds de cartes. Alors, j'ai des fonds de carte anciens mais qui bougent pas. Par exemple, j'ai le département du Val-de-Marne qui sont des fonds de cartes que moi j'avais du temps où je faisais de la carto. Donc, ça, ça n'a pas bougé, les limites communales. J'ai l'Ile-de-France aussi. Les fonds de carte de France, je les ai tous avec la découpe administrative, la France physique. Donc, ça, je les ai. Et puis, après, voilà, si cela ne me satisfait pas. Voilà, l'Europe qui a beaucoup bougé, donc à chaque fois je mets à jour (N.M. 31).

Et puis, sinon, il y avait des cartes que l'on m'avait données à l'IUFM qui venaient de manuels, d'autres manuels. Donc, des fois, je me sers de certaines cartes (T. 12).

On final, on peut dire que c'est dans un rapport de causes à conséquences que les préparations des séances de géographie sont structurées. Puisque les maîtres n'interrogent pas le réel *de visu* et *in situ*, ils doivent s'en remettre à des documents. C'est à partir d'un support de référence que les maîtres préparent leurs séances de classe auquel peuvent se joindre des documents issus d'autres supports (provenant de manuels d'élèves, de documents téléchargés à partir de l'internet, de revues pédagogiques, de documents divers et variés). Dans tous les cas,

les maîtres s'en tiennent à une manière de faire principale pour préparer leurs séances de classe. Ces manières de faire ne sont toutefois pas les mêmes entre les maîtres puisque l'enquête permet de discerner trois manières principales utilisées par les maîtres pour préparer leurs séances de classe : à partir de fiches de préparation conçues par d'autres qu'eux-mêmes, à partir du croisement de plusieurs supports pédagogiques ou à partir de documents divers et variés. La partie 3 montrera que ces différentes manières de procéder ne sont pas le fait du hasard mais répondent à des contingences qui pèsent sur les possibilités de choix qui s'offrent aux maîtres pour préparer leurs séances de classe.

3. Qui s'explique notamment par...

La formation, l'expérience professionnelle, l'intérêt et l'appétence des maîtres pour la discipline de la géographie ainsi que la possibilité qu'ils ont de mobiliser des ressources sont des facteurs qui expliquent les différentes manières de préparer les séances de géographie qui ont été recensées précédemment.

3.1. La formation

Ce que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie est largement tributaire de la formation en géographie qu'ils ont reçue antérieurement. Cette formation peut avoir pris plusieurs formes : une formation universitaire en géographie ou quelques enseignements dans la discipline à l'université, la formation professionnelle initiale en Ecole normale ou en IUFM ou des stages de formation continue qu'ils soient de courtes ou de longues durées.

Les entretiens montrent qu'il est beaucoup plus facile pour les maîtres qui ont eu une formation en géographie de préparer leurs séances de classe. C'est ainsi que N.M., qui a fait des études universitaires en géographie et qui a un DEA en urbanisme et A.D. qui a une licence dans la discipline avouent être très à l'aise avec la discipline.

Oui, après, oui, oui, de toutes façons, c'est sûr que j'ai plus, je suis plus experte en géographie. Oui, oui, oui. Non, non, mais cela permet aussi d'aborder des questions différemment (N.M. 58).

Oui, mais comme moi, il se trouve que j'avais des connaissances. Voilà, et puis c'est quelque chose qui me plaisait. Et que j'avais étudié [...]. Et puis, du coup, oui, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières parce que c'était un domaine que j'avais l'impression de maîtriser (A.D. 20).

Même si leur formation universitaire commune ne signifie pas qu'elles opèrent toutes les deux de la même manière pour préparer leurs séances de classe, la connaissance des fondements de cette discipline leur permet de pouvoir choisir « en connaissance de cause » la façon avec laquelle elles vont préparer leurs séances de géographie. Ainsi, N.M. construit-elle par elle-même ses séances de géographie à partir des entrées du programme tandis que A.D. s'en tient quant à elle essentiellement aux propositions didactiques présentes dans les manuels des élèves.

Donc, voilà. Et, on a construit la progression. Et, à l'intérieur de ça, chacun fait... enfin, chaque enseignant construit sa leçon comme il veut, quoi. Alors, moi, j'adore les cartes, donc, je fais beaucoup de... (N.M. 13).

Il y avait oui, les choses comme ça, des choses que je connaissais. Mais, c'est vrai que je m'appuyais quand même sur ce qui... je lisais les leçons qui étaient dans le livre pour apporter une trame, enfin, un peu pour savoir où j'allais. Ce que je voulais finalement qui ressorte de la leçon quand même. Et puis, ... et, puis, non, c'est vrai que je n'utilisais pas énormément de choses extérieures (A.D. 11).

Eh, bien, oui, c'est vrai qu'il y a beaucoup de documents. Ce ne sont pas des exercices. Même s'il y a toujours des questions auprès des photos mais oui, je trouve. Disons que moi, je me référais plus à ce qu'il pouvait y avoir dans le livre en géographie pour la trame. Par exemple, je regardais les grands titres des... (A.D. 15).

Oui, la trame. Mais, je brodais autour. Je faisais avec les élèves, etc. Là, on regardait les photos, et après, je simplifiais, enfin, je reprenais la leçon, simplifiée. Mais, je ne m'éloignais pas du tout de ce que le livre proposait (A.D. 33).

Dans les deux cas, ces enseignants déclarent savoir ce qu'elles ont à faire quand elles font leurs préparations, les savoirs à enseigner et comment les dispenser.

Je pense qu'il faut vraiment maîtriser très au-delà de ce qu'on demande aux enfants pour pouvoir faire toucher une problématique aux enfants. Sinon, enfin, voilà, sur d'autres disciplines ou en histoire, des choses qu'on ne maîtrise pas, on est obligé en école primaire d'être très linéaire quoi (N.M. 57).

Voilà, cela permet de faire des choses plus intéressantes (N.M. 60).

Pas énormément. Bah, parce que les textes ne sont quand même pas ultra... compliqués (A.D. 12).

Je me souviens surtout des climats, des modes de vie, un peu de l'agriculture selon les... les ressources en eau. Des choses, des choses qui étaient... enfin, voilà, qui ne demandaient d'autres connaissances vraiment particulières (A.D. 13).

Les maîtres qui ont fait des études de géographie ne sont toutefois pas les seuls maîtres à déclarer savoir quoi et comment enseigner le programme de géographie puisque des maîtres dont la formation universitaire se rapproche des préoccupations des géographes sont aussi dans ce cas de figure. Ainsi, Ma. qui a fait des études d'économie, et E. qui a fait des études de géologie se déclarent-elles toutes les deux à l'aise avec la discipline et capables de comprendre les implications que présente cette discipline pour les élèves.

J'ai fait un petit peu de géographie. Oui, j'en ai fait. Oui. Forcément, parce que c'était à l'époque, c'était les tronc communs en DEUG. A partir de la licence, je n'en ai quasiment plus fait. Enfin, si, j'ai fait de la géopolitique mais pas de géographie ... (Ma. 46).

Oui, non, ce n'est pas quelque chose qui m'est complètement inconnu, on va dire (Ma. 47).

Je sais qu'en sciences, quand on en faisait. On a fait aussi du, enfin, on a étudié le climat, on faisait aussi. Il y a plein de... (E. 28).

Je vous dirais que cela va en géographie. Enfin, déjà, j'ai des restes de ce que je faisais quand j'étais plus jeune. On après, enfin, étant donné que j'ai fait des sciences, il y a des choses aussi que je connaissais (E. 30).

Si tous les maîtres n'ont pas reçu une formation universitaire en géographie ou dans des disciplines qui lui sont proches, en revanche presque tous les maîtres ont reçu une formation pour préparer le concours d'accès à la fonction d'enseignant du premier degré et/ou pendant leur formation professionnelle initiale ; que celle-ci se soit déroulée en Ecole normale ou en IUFM et selon des formes diverses selon les années de passage du concours. Toutefois, hors Ma., peu de maîtres jugent que ces formations, et cela quelle que soit l'année de leur formation, ont répondu à leurs attentes et cela pour différentes raisons.

D'une part, il semble que les maîtres aient reçu plus de cours d'histoire que de géographie pendant leur formation initiale professionnelle.

En géographie... non, ... Je me souviens de l'histoire. Ah, si. La géographie. On a fait quelques cours en PE2, mais... franchement, il n'en est rien resté... non, rien, rien, rien... rien du tout... (T. 28).

Peu. On a eu plus d'histoire que de géographie mais j'ai eu de la géographie (L.P. 153).

Enfin, voilà, des choses... cela n'avait pas forcément à voir avec... non, moi, je considère que je n'ai presque pas eu de formation en géographie, en histoire géo (L.P. 159).

Les maîtres posent aussi la question du manque d'enthousiasme et de compétences des formateurs qui faisaient les cours pendant ces formations.

J'aimerais bien pouvoir enseigner toutes les matières que j'ai à enseigner de façon très réfléchie, très pensée, très efficace. Mais, d'une part, j'ai été mal formé. Ça, c'est important (De. 24).

Alors, j'ai été donc formé dans les années 76, 77, 78. Donc, à l'Ecole normale, en deux ans. Et, bon, c'étaient des années un peu particulières au niveau des mentalités, quoi. Les années après 68, donc, on avait vingt ans, dans ces années-là. Ça, c'est une chose. Et, sinon, j'estime qu'on avait pas de profs compétents et puis on ne nous demandait pas suffisamment de travailler, de réfléchir aux matières et à la pédagogie. Il y a eu un manque dans la formation et un manque dans la sélection, quoi (De. 25).

Parce que j'avais l'impression qu'on brassait un peu du vent... que ce n'était pas du tout structuré. Et que voilà, le cours, il partait comme ça, dans n'importe quoi... on savait à peine ce que l'on faisait quoi. En plus, déjà, qu'on avait jamais vraiment été dans une classe et là, en plus...non, c'était... (T. 29).

[...] c'est vrai que de manière générale... oui, ce n'était pas structuré. Je trouvais que cela manquait vraiment, vraiment de structure (T. 31).

Oui, vaguement. Il paraîtrait. Eh, bien, en fait, ma prof d'histoire était peut-être très intéressante, mais je ne m'en souviens pas. Le problème, c'est que j'ai passé mon temps à ne pas l'écouter. Parce que si tu veux, je me rappelle d'une séance. Elle nous a mis en groupes pendant trois heures. Si tu veux, on devait avoir quoi, cinq séances avec elle. Pendant trois plombs, il fallait chercher un truc. Donc, bon, si tu veux. On y est resté des plombs, et des plombs. Donc, au bout du compte. Tu fais cela une fois, tu t'ennuies. Puis, tu passes à autre chose parce que tu as autre chose à faire (Mel. 56).

Franchement, la prof... [...] que j'avais à l'IUFM, là, je me rappelle, ... elle était soporifique. On a passé des séances, elle nous donnait des documents. On devait faire des séquences. Franchement, non... on ne travaillait pas... (L.P. 155).

Je n'en ai même pas. Les manuels. Elle ne nous en a même pas montrés. Non, on faisait des sorties. On a visité Paris. On a visité avec elle le Centre Pompidou (L.P. 159).

Au final, le savoir dispensé lors la formation initiale professionnelle reçue par I.G. semble lui poser plus de questions qu'elle ne lui a apporté de réponses.

En PE1, et c'est vrai que, finalement, parfois, cela pose plus de questions que cela n'apporte de réponses (I.G. 74).

Si, cela m'a permis de voir les choses différemment. Mais, je ne suis pas sûre, j'ai pas... je ne suis pas sûre de mes connaissances par rapport, comment dire ? Je n'ai pas su tout... synthétiser (I.G. 75).

Cette mauvaise image de la formation reçue est cependant à tempérer puisque des maîtres avouent ne pas avoir été en capacité au moment de cette formation d'en mesurer tout l'intérêt pour leurs futures préparations de classe (N.C. 14).

Oui. Oui, oui. Après, je pense qu'on n'avait pas assez de recul. Parce qu'en fait c'était vraiment en tout début d'année et qu'on ne savait pas comment cela se passait dans une classe. Comment vraiment prendre la classe et préparer une leçon. Et donc, ils nous présentaient telle façon. Mais, enfin, pour moi, je sais que cela ne parlait pas plus que cela. Je trouvais que c'était intéressant la façon dont ils nous présentaient la leçon mais après, je ne voyais pas trop les objectifs, quels, euh... pourquoi ils prenaient ce document et pas un autre. Enfin, comment ils l'exploitaient ? (N.C. 14).

Alors que la géographie était inscrite au programme lors de leur formation initiale en IUFM, certains maîtres pour différentes raisons n'ont pas bénéficié de ces enseignements (B., N.M.A.). Pour B., la logique « utilitaire » de la préparation du concours est une des raisons qui explique cet état de fait. A cela s'est ajouté la logique de l'organisation de la formation des maîtres en deuxième année d'IUFM dans le département du Val-de-Marne.

Enfin, le concours... quand j'étais PE1, tu avais le choix entre ..., à l'époque le concours c'était : Histoire/Géographie ou Sciences ou Anglais, je crois ou langues. Cela veut dire que moi j'ai fait des études de sciences. Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau. Forcément, c'est un concours, je vais prendre là où je suis bon, donc j'ai pris les sciences. Et, après, tu arrives, tu es prof, il faut faire l'histoire et la géographie (B. 8).

Et comme j'étais bien classé, j'ai pu choisir ce que je voulais. J'ai pris l'escalade (B. 11).

[...] quand je suis arrivé, tu sais, ils favorisaient les scientifiques. Il y avait un déficit de scientifiques dans le département. Tu avais ton bac S, tu avais des points en plus pour entrer à l'IUFM. Tu avais une licence, un DEUG scientifique, tu avais des points en plus. Et après le concours, tu pouvais encore t'orienter sur le... enfin... oui... [...] (B. 36).

Moi, j'étais vraiment l'année où, euh, ni anglais, ni arts plas... c'était anglais ou histoire ou sciences donc sciences. Après, tu avais musique ou arts plastiques, musique. Et donc j'ai des gros trous (B. 161).

Eh, bien, moi, j'avais dominante sciences. Je n'avais pas fait histoire et géo (N.M.A. 18).

En dehors de leur formation initiale universitaire et/ou professionnelle, certains maîtres ont pu bénéficier de périodes de formations continues courtes ; principalement des demi-journées de formation proposées dans les circonscriptions, ou longues ; des stages de plusieurs semaines sur un thème. Pour les maîtres qui en ont bénéficié, ces formations apparaissent comme des moments importants puisqu'ils leur ont permis d'améliorer tant leurs connaissances de la discipline et/ou des supports disponibles que de s'approprier des méthodes d'apprentissage qui peuvent être utilisées en classe. Mo. (Mo. 1) et S. (S. 1), toutes deux maîtresses de CE2 et Ma. enseignante en CM2, déclarent d'ailleurs avoir changé leur manière de préparer leurs séances de géographie à l'issue de ces formations continues (Ma. 13).

Alors, moi, il se trouve que je suis allée, lors d'une animation pédagogique, avec un inspecteur, celui de C. qui nous a donc expliqué comment enseigner la géographie à l'école. Et, il nous a dit, que soi-disant, à l'école, actuellement, on enseignait pas bien la géographie. On était plus dans le « situer ». c'est-à-dire de faire apprendre aux élèves je ne sais pas des régions, un peu comme l'ancienne... et il nous expliquait que ce n'est pas comme ça qu'il fallait faire. Donc, lui, il a expliqué qu'il fallait partir d'une problématique. Et donc, effectivement, depuis quelques semaines, j'essaie d'utiliser ça en géographie (Retz) (Mo. 1).

Il y avait un livre que j'avais commandé et que j'utilise parce que justement j'avais été à l'IUFM. J'avais fait un stage de géographie. Et, je ne sais pas si tu connais, je crois, c'est J.M.B. . Il avait fait un livre. Donc, il y en a encore. Je suis la seule à l'utiliser encore parce que ce livre me paraissait correspondre à ce que je voulais faire, tu vois, en géographie [...] Par rapport aux anciens bouquins, ce n'était que des vieilleries ici. Je le trouvais pas

mal (S. 1).

Et, on a commandé aussi l'année dernière ça. En ce qui concernait la France d'Outre-mer. Alors-là, c'est simple, E. M., c'était un de nos profs. Moi, j'étais à l'IUFM de Créteil, donc, euh, moi, j'ai plus travaillé avec lui en histoire, mais, voilà. Je l'avais vu à plusieurs occasions, notamment à un compte rendu de journée du CNRS, complètement sur autre chose, sur l'histoire de l'esclavage, enfin l'histoire de la mémoire et de l'esclavage et il y a des apports, d'ailleurs là-dedans. Là-dessus. Il nous avait parlé que... il allait bientôt sortir quelque chose sur l'Outre mer et c'était pareil. Il nous paraissait, cela nous paraissait un petit peu succinct en fait dans le fichier Retz et plus restrictif et surtout beaucoup moins de documents que ce qu'on peut trouver là-dedans. Parce que là-dedans, vous avez certainement dû le voir. Là-dedans, il y a énormément de documents de toutes sortes (Ma. 13).

En ce qui concerne la formation continue, Ma. qui pourtant ne déclare pas avoir de difficultés avec la discipline et avec les préparations de classe de celle-ci regrette que des formations longues ; qu'elles soient en géographie ou pas, ne soient pas proposées aux maîtres au cours de leur carrière afin justement de pouvoir avoir connaissance de nouveaux supports, de nouvelles manières d'envisager les apprentissages en classe et de mettre à jour ses connaissances disciplinaires (Ma. 40).

C'est vrai que moi, la géographie, je ne suis pas une très ancienne enseignante, mais, c'est quand même la onzième année, ça date un peu [...] Donc, peut-être un travail, oui, de formation continue avec des gens peut-être soit plus spécialisés en géographie. Soit plus spécialisés en méthodes actives, on va dire pour que cela rende un peu plus intéressant (Ma. 40).

3.2. L'intérêt et l'appétence des maîtres pour la discipline

La formation toutefois n'explique pas à elle seule les options que les maîtres prennent pour préparer leurs séances de classe. En effet, à la formation, il convient aussi d'ajouter l'intérêt et l'appétence du maître pour la discipline. Or, si certains maîtres, non géographes de formation, avouent être intéressés par la discipline (S., Ma., E.), d'autres indiquent clairement qu'ils ne le sont pas et que ce manque d'intérêt est à l'origine de leur manque d'investissement voire est la cause de ce qui provoque leur désinvestissement lors de leurs préparations de classe et explique le type de préparation qu'ils font et le type d'activités qu'ils proposent à leurs élèves (J.B. 15, Z. 46).

Parce que je préfère l'histoire. C'est purement égoïste. Préférence et puis connaissance parce que comme depuis toujours cela a été ça. Si tu veux, maintenant, j'ai plein de documents en histoire. Que je n'exploite pas toujours,

d'ailleurs (Z. 29).

Je ne suis pas extrêmement satisfaite mais après... tu vois, avec l'ancienneté... quand tu t'installes dans un niveau. J'arrive, ... j'aurais pu faire beaucoup mieux si je m'étais plus creusée (Z. 46).

Je ne pense pas être nul en géographie. Mais, cela ne m'a jamais attiré vraiment, quoi. En fait, comme c'est un domaine qui ne m'attire pas beaucoup. Généralement, on devrait faire le contraire. C'est-à-dire, là où on est le moins doué, on devrait travailler le plus [...] (J.B. 15).

Et comme il y a ce gros travail de préparation, je pense cela freine un petit peu. On se dit : houlà, la, on a tellement de choses à faire. Déjà, en français, en maths, on a pleins de trucs, on n'a pas fini de corriger les productions d'écrits de ceci, de cela, etc. Alors, on se dit : bah, s'il y a un truc à faire sauter, ce sera ça qui va sauter (J.B. 15).

Le parcours scolaire du maître compte aussi dans le sentiment que celui-ci peut éprouver pour la discipline. Certains jugent la géographie qu'ils ont à enseigner aujourd'hui à leurs élèves avec les sentiments qu'ils ont éprouvés à son égard tout au long de leur propre scolarité (N.C. 25, 35, Da. 100, J.B. 24).

Parce que c'est des *a priori*, je pense, mais que le français et les maths, enfin, on me dit qu'ils sont plus importants. Donc, j'ai tendance à plus m'axer dessus. Et après, aussi, c'est vrai qu'en histoire/géo, l'histoire m'intéresse plus que la géographie. Et, donc, du coup, je pense qu'il y a ça aussi qui fait que... (N.C. 25).

Peut-être parce que dans mon cursus scolaire aussi, tous mes enseignants étaient plus axés sur le français, maths. On nous a bien rabâché que le français, et les mathématiques, c'était plus important... (N.C. 37).

Parce que ce n'est pas quelque chose qui nous vient spontanément, naturellement. Alors que le français et les maths, on y baigne depuis que l'on est scolarisé (Da. 100).

En fait, dans les domaines dans lesquels je me sens à l'aise, dans les domaines entre guillemets j'excelle. Et, en fait, je pense que j'ai à mon avis, l'idée de faire la même chose dans les autres domaines sauf que comme je n'excelle pas, eh, bien je ne... (J.B. 24).

Pour J.B., ce désinvestissement dans les préparations de classe se traduit par le fait qu'il propose peu de séances de géographie aux élèves durant l'année. Toutefois, cet état de fait ne l'inquiète pas outre mesure puisqu'il pense que de toutes façons les élèves bénéficieront au cours de leur scolarité de maîtres plus compétents que lui dans la discipline qui leur permettront de rattraper leur retard.

Enfin, par exemple, l'art visuel, je me dis : il y a des collègues qui font les maths, enfin, je trouve que ce qu'ils font en maths, entre guillemets, c'est presque nul. Je me dis : pendant un an, ils auront peut-être fait plus d'histoire géo. Ils auront profité de l'histoire avec quelqu'un. Eh, bien, avec moi, ils profiteront peut-être plus des maths. Eh, bien, là, en géographie et en histoire, je ne suis pas forcément un foudre de guerre. Eh, bien, l'année prochaine, avec une collègue qui sera peut-être plus douée là-dessus, ils seront plus passionnés là-dessus, quoi (J.B. 51).

Une autre conséquence de ce manque d'appétence pour la discipline se traduit chez Z. par le fait qu'elle propose au final à ses élèves toujours les mêmes séances de classe ; séances qu'elle déclare bien maîtriser (Z. 46).

Mais, disons, les quinze thèmes que j'abordais, en gros, dans l'année, en restant six ou sept ans dans la même classe, j'arrivais quand même à avoir des trucs. Après, je ronronnais un petit peu (Z. 46).

3.3. La mise à profit de l'expérience professionnelle

Au-delà de la formation reçue en géographie au cours de leur scolarité, de leur appétence pour la discipline, l'expérience professionnelle des maîtres tant dans la profession que dans le niveau de classe dans lequel ils enseignent est aussi un facteur important qui permet de mieux comprendre leur activité de préparation.

Les entretiens permettent d'avancer qu'il est en effet plus facile pour les maîtres de pouvoir s'investir dans une activité qu'ils recommenceront les années ultérieures. L'expérience acquise lors d'une première séance de classe est alors mise à profit pour les prochaines séances à venir, même si celles-ci sont éloignées dans le temps.

Non, non, maintenant, cela fait 35 ans que... Non, je ne peux pas dire que je passe beaucoup de temps à préparer mes leçons. Par contre, je lis des choses en amont, tout le temps. Chez moi, il y a plein de bouquins qui traînent partout (C.S. 44).

Après, je ronronnais un petit peu. Je savais que j'aurais pu trouver plus mais les gens qui bougent beaucoup, chaque année, bon, ils font avec pas grand chose, en fait. Il faudrait qu'ils cherchent beaucoup (Z. 46).

A contrario, les maîtres qui changent de niveau de classe chaque année (J.B. 17), voire les remplaçants (N.C. 19, 33) et/ou les débutants (Na. 63), l'expérience acquise une première fois lors des préparations de classe ne peut être mise à profit.

J'arrive à chaque fois sur une école, je débarque toujours pour un an et on me dit voilà : voilà, cette année, je ne sais pas, c'est l'Europe, donc tu travailles sur l'Europe, toi, parce qu'on a fait le Monde l'année dernière. Moi, j'arrivais, je suis catapulté là-dessus, je ne sais même pas ce qu'ils ont fait l'année dernière en fait. C'est ça qui est un petit peu dommage aussi quand on ne connaît pas l'équipe et tout. Tu ne sais même pas ce qui a été fait (J.B. 17).

Difficile, parce que je débute et donc, euh, je ne connais pas forcément le programme. D'où est-ce qu'ils partent, d'où est-ce qu'ils savent. Et, en plus, certaines écoles ont fait cela, d'autres ont fait cela. Et, après, donc, ... il faut que je m'imprègne de cela (N.C. 19).

J'essaie. Si, je prends, mais alors, après... Après, le temps de m'en imprégner, le temps de préparer les autres disciplines aussi, le temps de... Enfin, je suis un peu pris de court (N.C. 33).

C'est assez épuisant, dans le sens où on investit beaucoup et on est un peu dans... comme je vous le disais. La tête dans le guidon. Et puis, on n'a pas trop de retour sur notre pratique. Vraiment. Comme si, ... voilà, j'ai fait telle séance... bah, tiens, alors, ... tiens, pourquoi j'ai fait ça. ... on a pas beaucoup le temps [...] (Na. 63).

Toutefois, l'exemple de Z. montre que l'expérience n'explique pas tout à elle seule puisque cette enseignante enseigne au même niveau depuis plusieurs années. Ici, c'est plutôt le manque d'intérêt et d'appétence du maître pour la discipline qui est la cause de son désinvestissement.

Non, l'image que j'ai, c'est que la géographie, ce n'est pas une activité spécialement ludique. Pour, moi, pour les enfants (Z. 51).

A contrario et en règle générale toutefois, le fait pour le maître de savoir qu'il va enseigner plusieurs années à un même niveau de classe lui permet d'anticiper ses prochaines séances et par conséquent ses préparations de classe.

Cette anticipation se traduit concrètement par des activités d'accumulation de documentation ou de matériel qui pourra être utile les prochaines années (N.M. 64, C.S. 26, Ma. 29), de recherches de documents plus variés et divers que ceux proposés par les ensembles didactiques (B. 42) et surtout de la possibilité de pouvoir bénéficier du retour de l'expérience qui permet qui plus est aux maîtres de pouvoir améliorer une étape dans un scénario pédagogique, de proposer des documents plus adaptés ou d'en améliorer certains que le maître a jugé défaillant par endroits (Ma. 8, B. 23).

Et puis, systématiquement, quand j'envoie des cartes postales dans ma famille qui les redonnent après. J'envoie des cartes postales. Enfin, là, j'étais à Toulouse. J'ai envoyé à mon fils pour récupérer le centre historique de Toulouse en vue aérienne. Du coup, voilà, je sais que je l'ai sous la main (N.M. 64).

Pour moi, parce que moi, cela m'intéresse, il y a des sujets, voilà, et puis j'ai envie d'avoir du... des fois un éclairage nouveau (C.S. 26).

Et, bien, je récupère, et je mets tout... je ne suis pas une grande rangeuse mais je mets tout dans une boîte-là, et puis après, je vais rechercher au moment où je dois faire ça (Ma. 29).

Donc, cela m'arrive de rechercher un document qui m'intéresserait que lui propose, mais que je dis tiens pour

varier... (B. 42).

Oui. Ou de ce que j'ai chez moi. Il y a une leçon où est proposée les différentes vues de planisphères. Où est-ce que tu le centres ? J'ai eu la chance de faire un voyage en Nouvelle-Zélande. J'avais acheté une carte où la Nouvelle-Zélande est au centre. Eh bien, je la rajoute (B. 44).

Alors, on l'utilise toujours pour la trame, on va dire. Voilà, et puis, ça garde notre trame, et puis on a ajouté des choses. Donc, moi, j'ai essayé d'enrichir pas mal [...]. Donc, effectivement, je ne fais pas tout là-dessus. Mais, quand je travaille un sujet sur... je... maintenant, je l'aborde un petit peu différemment (Ma. 8).

Oui, cela peut m'arriver. Quand j'estime que l'étape... Cela m'est arrivé en histoire d'ailleurs. Quand j'estime que le document n'apporte rien. Après, ils te proposent une trace écrite que je peux... si tu veux... l'étude de documents est très poussé, parfois et la trace écrite est souvent légère. Donc, ce qui m'arrive souvent, c'est de reprendre la trace écrite pour l'améliorer par rapport au contenu qu'on a eu avant. [...] Enfin. Je l'ai réadaptée (B. 23).

Le retour de l'expérience cependant ne permet pas à tous les maîtres de proposer de nouvelles activités qu'ils ont jugées peu réussies ou de revoir leur manière de préparer leurs séances de classe. Pour certains, de nombreuses années sont nécessaires pour que ces changements interviennent (plus de sept ans dans le cas d'I.G.).

Parce que avant... pour moi, c'était juste un fichier parmi d'autres et j'avais d'autres supports. Et puis, je me suis aperçu, là, c'est vraiment hyper carré, hyper... et tu finis... enfin, c'est plus... Et, puis, je me suis aperçu que je perdais du temps à multiplier les supports et les approches et du coup, eh, bien, on n'avancait pas dans... (I.G. 12).

D'ailleurs, le retour de l'expérience n'est parfois pas du tout mis à profit par les maîtres pour des raisons de goûts personnels ou en raison de l'organisation structurelle de l'école.

Ainsi, De. avoue-t-il que faute de temps, il ne peut s'investir autant qu'il le voudrait dans les préparations de géographie comme il le fait en français ou en anglais.

Je fais sans, je fais sans un peu à regrets. J'aimerais bien pouvoir enseigner toutes les matières que j'ai à enseigner de façon très réfléchie, très pensée, très efficace (De. 24).

Alors, cela peut être la géographie ou une autre matière parce que bah, les choses étant ce qu'elles sont. C'est-à-dire là, on nous a imposé la piscine depuis l'année dernière ce qui nous prend du temps et ce qui nous oblige à raccourcir, simplifier les séances. Et ça, c'est difficile d'en prendre l'habitude. J'ai eu un fonctionnement comme j'ai un certain nombre d'années de pratique. Donc, je dois me débarrasser, voilà, c'est un de mes soucis, me débarrasser d'habitudes. Donc, voilà, j'ai compris qu'il fallait que je raccourcisse mes séances, que je raccourcisse la durée du travail écrit que je donne pour réussir à tout faire. Et, c'est une difficulté. Il y a aussi le soutien qui prend sur le temps de correction (De. 5).

D'autre part, l'appétence de De. pour certaines disciplines (notamment pour le

français et l'anglais) l'amène à privilégier des disciplines plus que d'autres, ce que confirment J.B. (25, 49, 52) ou Mel (1, 2, 3, 62).

Disons que en fait, moi, tout ce qui est sciences, mathématiques, etc. Surtout les maths, quoi. Je me sens vraiment super à l'aise. C'est-à-dire que c'est un truc, j'exagère, mais, j'ai l'impression que cela coule quasiment dans mon sang. Je ne réfléchis pas pour le faire (J.B. 25).

Oui, je pense. Oui, je pense, oui, non, je sélectionne en fait, sur les choses sur lesquelles je me sens le plus à l'aise, quoi. C'est vrai que, par exemple, en arts visuels, je ne me sens pas du tout à l'aise. Et, je n'en fais quasiment pas, quoi (J.B. 49).

Mais, j'ai l'impression que chacun à sa manière élimine ce qui ne lui plaît pas et puis finalement, on se retrouve généralement à éliminer sur ce quoi on se sent le moins à l'aise. Tu vois, par exemple, je suis très à l'aise en sport aussi. Je leur fait beaucoup de sport et tout. Je suis peut-être un des seuls enseignants à respecter le temps horaire de sport par exemple. Mais, par contre, en sport, j'en profite pour faire de la conjugaison, faire des mathématiques. Avant les vacances, on était en train de faire de la géométrie dans la cour (J.B. 52).

Déjà, la géographie, je n'aime pas ça, cela m'emmerde en fait (Mel. 1).

Je n'ai pas d'affinités du tout. Je ne me suis pas... je n'arrive pas à accrocher. Je n'arrive pas à... (Mel. 2).

Oui, déjà, je n'ai pas... , je ne suis pas passionnée (Mel. 3).

Parce que c'est facile pour moi. C'est tellement évident. Et puis, j'ai la passion. Donc, tu me vois faire une séance de Sciences, je suis là, j'ai un grand sourire, je suis à fond. Tu m'as vu ? Je suis allée leur faire faire des trucs pas possibles dans la cour. Ils allaient relever... parce que, parce que c'est quelque chose où j'ai tellement la foi que même là, ils sont tous avec moi (Mel. 62).

3.4. La mobilisation de ressources

Aux trois facteurs précédents ; la formation, l'intérêt et l'appétence des maîtres pour la discipline et l'expérience professionnelle, il faut aussi ajouter celui de la mobilisation de ressources par le maître. On peut distinguer à ce sujet deux types de ressources mobilisées par les maîtres : les ressources personnelles et les ressources qui proviennent de tiers.

Les ressources personnelles concernent plus particulièrement la formation antérieure du maître. Les maîtres qui ont fait des études de géographie sont plus à même d'utiliser et de s'en remettre à des connaissances disciplinaires pour préparer leurs séances de classe que ceux qui n'en n'ont presque pas fait ou qui ne se sont pas intéressés à la discipline auparavant.

Il faut noter que mobiliser des ressources personnelles ne signifie pas seulement

des ressources acquises dans le passé comme peuvent l'être celles provenant d'une formation, de l'expérience antérieure. La mobilisation de ressources personnelles peut se faire pendant les moments de préparation de la classe.

B. explique très bien ce dernier point quand il indique qu'il a dû « rattraper son retard » en terme de connaissance des notions fondamentales de la discipline quand il préparait ses séances de géographie et qu'il a dû se mettre « dans la peau » d'un élève pour comprendre les problèmes que pouvaient soulever son enseignement.

Souvent, on te donne les réponses attendues et... Ce que j'aime bien dans celui-là, c'est que j'ai un apport. C'est comme si avant de faire la classe aux enfants, je me fais classe à moi-même (B. 27).

Non, là, il fallait en même temps, il faut que je me cultive et il faut que j'apprenne. Et je fais les deux en même temps. Voilà. La préparation consistait, moi, à me remettre à niveau. Aujourd'hui, la mise à niveau. Eh bien, je commence à l'avoir un peu puisque cela fait déjà la troisième fois que je l'utilise (B. 42).

J'avais peur. Après, maintenant, clairement, l'an passé, j'étais très heureux parce que, c'est bête, mais j'apprenais (B. 59).

Pareil, parce que je découvre et donc je pense que je suis dans la situation d'un élève qui découvre et du coup... (B. 170).

Je dois certainement me poser, à mon niveau, les mêmes questions que les enfants (B. 171).

Ce temps de préparation qui consiste à s'appropriier les connaissances non acquises n'est pas le fait de tous les maîtres. Certains, comme J.B. et T., pour éviter ce travail d'appropriation des connaissances de bases s'en sont remis pendant un temps plus volontiers aux échanges de service.

Alors, moi, je fais géographie en CE2. Et, ma collègue vient faire anglais, dans ma classe. Voilà. Parce que je ne suis pas du tout une spécialiste des anglais [...] (Ma. 28).

En fait, ce qui se passe, c'est que jusque-là, je t'avoue qu'en Clad, je ne faisais pas la géographie, je ne faisais pas vraiment la géographie. Cela m'est arrivé une année, je travaillais avec les 15 séquences de géographie de chez Retz. Mais, en Clad, c'était un peu difficile. Et puis, des fois, ils allaient dans d'autres classes aussi pour faire géographie, donc, je ne les avais pas toujours en géographie (T. 2).

Non, ben non, parce qu'en fait, c'est vrai que je ne faisais pas beaucoup de géographie. En toute première année, je faisais le décloisonnement de l'anglais, donc je ne faisais pas la géographie (T. 19).

Ben, ma toute première année parce que j'avais un décloisonnement en anglais, donc je faisais l'anglais à des CM2. Donc, elle me faisait la géographie (T. 20).

La possibilité qui est laissée au maître de faire des échanges de services est parfois utilisée par les maîtres comme stratagème pour ne pas s'investir dans les préparations de

disciplines pour lesquelles ils ont peu d'intérêt ou d'appétence (J.B. 15, T. 23). Ce stratagème montre toutefois vite ses limites notamment quand le maître ne peut plus en bénéficier.

C'est vrai que. Bon, bien, là, ce qui est bien, c'est que l'anglais, par exemple : ma collègue, elle est bilingue à côté. Donc, l'anglais, on a inversé, on a fait un échange de services. Moi, j'aime beaucoup les sciences, par exemple. Donc, c'est moi qui fait sciences chez elle. Et, donc, c'est vrai, je suis plus sur ce mode-là. La géographie ou l'histoire, personne n'a voulu échanger avec moi (J.B. 15).

Oui, oui. Si, si, c'est une matière que, si, si... c'est une matière que je fais... Là, c'est vrai, c'est vrai... que de manière générale... la géographie, c'est un petit peu difficile, je trouve (T. 23).

Mon. (Mon. 77), N.M. (N.M. 31), quant à eux, mobilisent des documents universitaires qu'ils incorporent à leurs séances de géographie quand T. (T. 12) utilise ceux qu'il a reçus lors de son année de formation en IUFM.

[...] c'est comme pour les sciences, je veux dire, moi, je vais ressortir mon bouquin d'écologie que j'avais quand j'ai passé mon bac, quoi. Et puis, pour faire les niches écologiques, etc. On a fait la classification du monde animal. Ça, je vais le ressortir, je vais aller un petit peu plus loin dans l'écologie que ce que fait le programme mais moi, je trouve que c'est, moi, j'aime bien. Ils aiment bien, alors, je ne vois pas pourquoi... (Mon. 77).

[...] c'est-à-dire que j'ai des fonds de cartes. Alors, j'ai des fonds de carte anciens mais qui bougent pas. Par exemple, j'ai le département du Val-de-Marne qui sont des fonds de cartes que moi j'avais du temps où je faisais de la carto (N.M. 31).

Et puis, sinon, il y avait des cartes que l'on m'avait données à l'IUFM qui venaient de manuels, d'autres manuels (T. 12).

Outre la mobilisation de ressources personnelles, les maîtres mobilisent leurs proches (familles, élèves) pour obtenir des documents pour préparer leurs séances de classe.

Si N.M. (N.M. 47, 64, 65) et Ma. (Ma. 18) mobilisent des documents provenant de leurs proches, Da. mobilise les savoirs de son mari qu'elle ne possède pas pour pouvoir construire des documents qui correspondent à ses attentes (Da. 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52).

Sinon, j'utilise aussi l'IGN. J'ai un cousin qui travaille là-bas. Et, souvent, je lui demande des fonds de carte. Voilà. Et il me photocopie des choses que l'on ne trouve pas dans le commerce (N.M. 47).

Et puis, systématiquement, quand j'envoie des cartes postales dans ma famille qui les redonnent après. J'envoie des cartes postales. Enfin, là, j'étais à Toulouse. J'ai envoyé à mon fils pour récupérer le centre historique de Toulouse en vue aérienne. Du coup, voilà, je sais que je l'ai sous la main (N.M. 64).

Et, puis, moi, du coup, on ne m'envoie que des... on ne m'envoie pas des cartes postales avec... on m'envoie toujours des cartes postales géographiques. Donc, j'ai un stock assez important (N.M. 65).

Après, évidemment, quand c'est du travail sur les DOM-TOM, au niveau du paysage, de la lecture de paysages,

on met parfois à contribution nos élèves aussi parce qu'on a pas mal de population ultra marine (Ma. 18).

Je triche un peu. Mon mari est infographiste-maquettiste, et je lui demande de les retoucher (Da. 44).

Ouais, oui. Il a des logiciels professionnels pour ça, pour lui ça lui prend une minute (Da. 45).

Alors, qu'avec un travail d'infographiste, c'est agrandi, c'est zoomé sur ce que je veux, même il peut me rajouter ce que j'ai envie qu'il me rajoute. Ça va jusque là quand même (Da. 47).

Par exemple, si jamais sur un plan, je veux faire apparaître telle rue à proximité de tel monument, il y a juste le nom du monument sans le monument. Alors je lui demande de me le rajouter et de me l'agrandir (Da. 48).

Pareil, pour la légende. S'il n'y a pas de légende, je lui demande de me la créer (Da. 49).

Par rapport à ce que je souhaite travailler avec mes élèves (Da. 50).

C'est du professionnel (Da. 51).

Et c'est fait avec des logiciels que je ne maîtrise pas du tout (Da. 52).

Le travail d'aide entre collègue permet aussi à certains (Mel. 53, J.B. 23) de se sortir de « mauvais pas ».

En fait, non. Ce qui s'est passé, c'est que quand je suis arrivée dans la classe, il n'y avait rien. Les manuels en géographie sont inexistant. Donc, je me suis dit : au secours, mon dieu, moi, la géographie, si je n'ai pas un truc super qui suit, je ne vais jamais y arriver. Donc, je n'avais pas de manuels. J'ai fait SOS, copine, je n'ai pas de manuels. Elle m'a dit : ne t'inquiète pas, j'ai tout ce qui faut. Et, elle m'a collé cela dans les mains parce qu'elle les avaient achetés elle (Mel. 53).

Soit des fois, on peut demander aux collègues, par exemple, qui l'ont déjà fait ou des choses comme ça. Cela peut m'arriver de demander aux collègues [...] (J.B. 23).

Il faut noter que le partage de ressources avec un tiers ne se fait pas obligatoirement dans un rapport d'un donneur pour un receveur. Ce partage peut se faire aussi à partir du partage de ressources de manière collective même si ce processus apparaît au final marginal au vu des entretiens.

Ce phénomène de partage de ressources, de coopération entre maîtres est bien illustré par Ma. quand elle évoque l'apport d'un travail collectif entre collègues qui a consisté à élaborer des progressions et à arrêter des supports de références qui seront utilisés de manière harmonisée au cycle 3 en géographie pour tous les maîtres de l'école.

Donc, on avait fait le choix sur les matières de cultures humanistes, tout ce qui est culture humaniste de s'appuyer sur des manuels en fait ou des fichiers pour se concentrer un peu sur la programmation en mathématiques et en français (Ma. 1).

Il y a une programmation d'école qui est déjà établie. Qui était déjà... enfin, que l'on a établie au cours de cette année-là (Ma. 3).

Après, en général, on fait des séries complètes, comme ça, voyez, il y en a trente et on se les passent de classe en classe, en fait. On se les passe et on essaie à chaque fois de dire : bon, eh bien, voilà, j'ai fait cette séance-là, ça, ça a fonctionné, ça, ça n'a pas fonctionné, il faudrait peut être trouvé un autre document. Bon, enfin, voilà. Mais, on essaie toujours de faire comme ça (Ma. 17).

Voilà. Oui, on va dire de débroussailler la totalité des objectifs, de tout bien balayer. De voir ce qui nous convenait, ce qui ne nous convenait pas. Comment on l'abordait. Cela nous a permis, en tout cas, à toutes les deux, puis après, du coup, on a repassé tout ce qu'on avait aux collègues qui arrivaient. De ce concentrer là-dessus (Ma. 22).

Mais l'apport de ce travail collectif qu'évoque Ma. n'apparaît pas être partagé par tous les maîtres qui y ont recours. Pour I.G. (I.G. 40, 90) et L.P. (L.P. 23), ce travail collectif apparaît limité puisqu'il a seulement pour but d'arrêter les progressions de cycle et ne va pas au-delà. L.P. évoque qui plus est la difficulté qu'elle a rencontrée à pouvoir en bénéficier quand elle en avait le plus besoin (L.P. 100, 101, 102, 103, 104).

En sciences, j'ai un peu plus de soucis parce que notre répartition, elle ne retombe sur le fichier. Mais, euh, ... (I.G. 40).

De toutes manières, tu sais, nous, on est en plein dans les progressions d'école. Donc, voilà, quoi, ça change, tout le monde change. Et en sciences, c'était la panique parce que ce n'était pas dans mon manuel ce que j'ai à faire. Donc, il faut chercher à droite, à gauche. Bon, la science, c'est pire que la géographie (I.G. 90).

Parce que après, ... après, ça dépend. Dans cette école, non, mais dans l'autre école à G.M. Où je suis, la programmation, elle est par cycle (L.P. 23).

Eh, non, parfois, non. Parfois, je demande aussi à des collègues qui fait ça. Je demande : est-ce que tu as quelque chose à me donner sur ça ? (L.P. 99).

Il faut demander quand même. Je trouve... (L.P. 100).

Non, je n'ai pas l'impression qu'on est très donneur, on va dire... qu'on montre ce qu'est notre travail (L.P. 101).

J'ai l'impression parfois que cela gêne. Je ne sais pas. J'ai assez cette impression-là. On donne des pistes comme ça. Tiens, moi, j'ai été voir ça, j'ai été voir ça mais on ne va pas montrer exactement ce qu'on a fait. Je trouve... Mais, bon... (L.P. 102).

Je pense que c'est la peur de se montrer, de montrer son travail. Un peu de... enfin, je pense que c'est ça (L.P. 103).

Plus que de d'égoïsme, on va dire. Je ne pense pas que ce soit ça. C'est un peu de... peur d'être jugé, ... je ne sais pas (L.P. 104).

En conclusion, on peut dire que les entretiens permettent de rendre compte du fait que plusieurs facteurs sont en jeu quand les maîtres préparent leurs séances de classe et plus particulièrement de géographie : la formation du maître dans la discipline qu'il enseigne, son

intérêt et son appétence pour celle-ci, l'apport de son expérience professionnelle ainsi que la possibilité qu'il a à mobiliser des ressources.

4. Et qui a des conséquences sur...

L'intérêt et/ou l'appétence des maîtres pour la géographie, leur formation disciplinaire et la mobilisation tant de leur expérience professionnelle que de ressources sont des facteurs qui expliquent les manières de préparer les séances de classe des maîtres.

Ces facteurs s'entraînent, s'entremêlent et dans un rapport de cause à effet influent sur les activités que les maîtres proposent aux élèves, sur la manière qu'ils ont d'envisager les apprentissages en géographie ainsi que sur les activités qu'ils font et le temps qu'ils passent à préparer leurs séances de classe.

4.1. La manière que les maîtres ont d'envisager les apprentissages et les activités qu'ils proposent aux élèves

Les manières de préparer les séances de classe des maîtres traduisent aussi leur manière d'envisager la discipline de la géographie et les activités qu'ils proposent à leurs élèves en classe.

Parmi les maîtres interrogés, certains déclarent avoir un déficit en termes de connaissances de la discipline, déficit qui ne leur permet pas de comprendre tant la lettre que l'esprit des programmes. D'ailleurs, ce déficit n'est pas propre à la géographie puisque les maîtres par effet de miroir l'évoquent aussi pour d'autres disciplines qu'ils ont à enseigner (K. 93, B. 172, 167, Da. 107, J.B. 14).

En fait, je vais mettre autant de temps à préparer ma semaine de géographie et de sciences que ma semaine de mathématiques alors que j'ai plus d'heures de mathématiques que de sciences et de géographie. Parce que je vais réfléchir, je vais vérifier, parce que je ne suis jamais sûre. (K. 93).

En français [...] Parce que moi-même je suis très très mauvais. Je repars de la base (B. 172).

Enfin, on est polyvalent. Au début, je ne l'étais pas. J'apprends à le devenir (B. 167).

C'est vrai que si je ne me sens pas à l'aise, par exemple, je prends l'exemple de l'anglais. Si pour la première fois je n'ai pas enseigné l'anglais depuis x années, je ne suis pas à l'aise, j'aurais tendance à suivre le guide du maître (Da. 107).

Comme j'étais nul, vraiment en histoire. Moi, la première année que j'ai enseigné, j'étais remplaçant. La collègue qui me dit : tu fais la Restauration. Quand elle m'a dit cela, je suis rentré à la maison et j'ai dit à ma femme : c'est quoi la Restauration. Je ne savais même pas ce que c'était. Enfin, je veux dire, j'étais vraiment, je ne sais même pas, c'est fou, et pourtant j'ai suivi l'école mais je ne me souviens même pas avoir fait de l'histoire à l'école. C'est monstrueux. J'ai fait abstraction dans mon esprit (J.B. 14).

Si l'on revient sur les manières de préparer les séances de classe et si l'on tient compte du fait que le temps de préparation des maîtres n'est pas extensible à l'infini, il faut se résoudre à penser que les maîtres opèrent des choix. Ils sont amenés à trouver des stratégies qui leur permettent d'appliquer le programme que l'institution leur demande d'enseigner.

Auparavant, on a distingué trois manières de préparer les séances de géographie : suivre le scénario pédagogique d'un livre du maître, d'un ensemble didactique ou d'une fiche téléchargée à partir de l'internet, suivre les indications didactiques d'un manuel de l'élève, croiser plusieurs manuels de classe, construire à partir des entrées du programme une séance de classe par soi-même.

Or, ces choix de préparation qui résultent de la prise en compte par le maître de son intérêt, de son appétence pour la discipline et de contraintes tant en termes de formation que d'organisation structurelle de la classe ne sont pas neutres et ont des conséquences sur les séquences présentées et les activités proposées aux élèves.

Les entretiens permettent de distinguer quatre types principaux d'activités proposés par les maîtres en classe de géographie. Le premier concerne les activités de description, discussion à partir de documents géographiques, principalement d'images paysagères. Le deuxième concerne les activités de transmission de savoirs factuels en géographie que les élèves devront apprendre. Le troisième concerne les activités de localisation sur cartes. Enfin, le quatrième agrège toutes ces activités et comprend en plus des activités de questionnement à partir d'un ensemble documentaire. Dans ce dernier cas, les élèves sont mis dans la position de devoir trouver à partir de plusieurs documents une réponse argumentée à des questions posées. Outre ces activités principales, deux maîtres proposent des activités de croquis de paysage (S., N.M.).

Au final, les entretiens permettent de montrer que les maîtres qui éprouvent de

l'appétence et de l'intérêt pour la géographie et qui déclarent avoir une bonne connaissance de la discipline apparaissent comme les plus aptes à proposer des situations d'apprentissages riches et diversifiées aux élèves et cela quelle que soit la manière avec laquelle ils envisagent de préparer leurs séances de classe. Certains d'entre-eux, pour des raisons de temps (Ma., Na., Mon.) choisissent de suivre les scénarios pédagogiques d'un ensemble didactique qui propose une large palette d'activités aux élèves, d'autres choisissent de créer une situation pédagogique à partir du croisement de différents supports pédagogiques (E.) tandis que d'autres encore prennent l'option de construire leurs séances de classe à partir de supports divers et variés (N.M.).

Si l'appétence, l'intérêt et la formation antérieure des maîtres sont des facteurs déterminants qui permettent aux maîtres de pouvoir présenter des séances d'apprentissages diversifiées, il n'en reste pas moins vrai que des maîtres qui déclarent avoir des manques en termes de connaissances de la discipline cherchent et trouvent des solutions pour pouvoir faire le programme. Pour pouvoir faire le programme, ces maîtres (B., I.G., L.P., Na.) s'en remettent alors « corps et âme » à des fiches de préparations présentes dans des ensembles didactiques. Cette manière de procéder leur permet d'avoir l'assurance de « ne pas faire d'impairs » et de proposer des activités que des personnes plus aguerries dans la discipline ont pensées et préparées à l'intention des maîtres. Ces préparations « clés en main » aident les maîtres à préparer leurs séances de classe et à proposer des activités qui répondent tant aux exigences de connaissances que de méthodes de travail préconisées par les programmes.

La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas. L'étude de paysage, ... (B. 29).

Pourquoi j'ai choisi celui-là plus qu'un autre ? Moi, je prends cela, c'est clé en main (B. 4).

Comment ça marche. C'est clé en main pour moi. En gros, tu as une première partie. Tu as les documents qui sont à donner aux élèves. [...] Ensuite, on t'explique tout le déroulement de la séance. Et aussi il y a un rappel pour toi des connaissances (B. 5).

C'est... tu as, à chaque fois, un document à photocopier. Un ou plusieurs avec tout un processus de questionnaire sur le document. Donc, c'est vrai, cela donne une méthodologie aussi aux élèves. Et, tu as même l'évaluation qui est prévue (I.G. 17).

C'est quasiment tout clé en mains. Tu as toutes les pistes, les... enfin, il est bien fait, quoi, comme support (I.G. 25).

Alors que là, c'était vraiment bien précis, bien... (I.G. 28).

Donc, je n'ai pas pu vraiment élargir mon champs de vision quant aux supports que j'aurai pu utiliser. Simplement, c'est vrai que j'en ai quand même fait mais, eh, mais, celui qui, enfin, me paraissait être plus en adéquation par rapport aux programmes de 2008, et auquel cas, dans un premier temps, déjà, c'était par rapport

à ça. Donc, eh, pour vraiment que cela colle bien au programme, enfin, les plus récents. Dans un second temps, j'ai choisi parce que, en fait, c'était par rapport à sa démarche pédagogique, c'est-à-dire qu'on émergeait, enfin, on faisait émerger une certaine réflexion aux élèves, en fait. Et de là, on pouvait amener, en fait, à faire une construction de la leçon, mais de par... de par leurs idées, j'allais dire. Donc, une recherche documentaire, avec différentes choses. Donc, c'était pour ça, en fait, que ... parce que enseigner la géographie comme le... comme l'histoire, il faut que ce soit. Il faut que cela accroche les enfants. De par, voilà, du coup, ... Je trouvais que c'était bien amené (Na. 2).

D'autres maîtres, conscients de leurs difficultés avec la discipline, choisissent de mobiliser les méthodes acquises dans d'autres parcours universitaires, principalement d'utiliser la méthode scientifique, pour construire leurs séances de classe (J.B., Mel).

Toutefois, si la phase « mise à jour des représentations » des élèves apparaît bien être faite, la phase questionnement, élaboration d'hypothèses, vérification et la conclusion qui doit amener un apport de connaissances sur un phénomène observé est peu ou pas mis en œuvre.

Quand on a fait le relief de l'Europe, en fait, je leur ai montré la carte en couleurs. Donc, la carte murale. Et, on a expliqué ce que cela signifiait ces couleurs. Ça, on a été obligé de le faire à l'oral. Des fois, je leur posais des questions à l'écrit. En fait, souvent, ce que je faisais, c'est que je posais deux, trois questions à l'écrit. Et je laissais la carte murale, et je posais mes questions. [...] J'appelais cela recherche. En fait, ma technique, c'est la même que partout (Mel. 15).

Les maîtres qui ne peuvent mobiliser « la démarche scientifique » et qui déclarent être en difficultés et un peu perdus avec la discipline tentent toutefois à partir de stratégies diverses et variées de préparer leurs séances de classe, de proposer des situations d'apprentissage aux élèves. Leurs déclarations indiquent qu'ils proposent principalement des situations d'apprentissage qui ont pour objectif de localiser des phénomènes géographiques (N.C. 1, J.B. 8, N.M.A. 9, 10, Mel. 15), de décrire et de discuter collectivement à partir d'images paysagères (K. 16) ou de transmettre des savoirs factuels que les élèves devront mémoriser et restituer (T. 40, 46).

Sur la France en tant que telle. Donc, j'avais agrandi une carte de France où on voyait les océans, les mers, où on pouvait placer des villes, certaines villes, des pays voisins (N.C. 1).

On projette, et on a tous le support ensemble. Donc, là, les élèves viennent montrer. Il y en a un qui vient indiquer, voilà. Bah, tiens, voilà, comme on va travailler sur les continents, il y en a un qui dit : tiens, c'est tel là, c'est ce continent là. En fait, il se déplace, il montre sur le tableau. Tout le monde le voit puisque je projette. Et, bon, la plupart du temps, on la trace en fait sur la carte, ils l'ont sur le... ils l'ont eux. Mais, c'est une. C'est-à-dire que je propose pas à chaque fois cinq cartes où ils vont à chaque fois découper, machiner, etc. Alors, c'est vrai que sur la géographie, je ne me prends pas beaucoup la tête, quoi. De ce point de vue là, quoi (J.B. 8).

C'était des cartes et il fallait qu'ils reproduisent. Là, j'avais pris la grande carte. Il fallait qu'ils recherchent sur la carte pour remettre sur la leur, quoi (N.M.A. 9).

Eh bien, ils prélevaient sur la grande carte. Ils allaient chercher les informations qu'ils remettaient sur leur carte individuelle. Sur les fleuves, les rivières, les frontières, les pays frontaliers. Vraiment le... après, c'est sûr. Ça reste déjà des choses qu'ils ont déjà vues. Je voulais commencer déjà avec ça (N.M.A. 10).

Quand on a fait le relief de l'Europe, en fait, je leur ai montré la carte en couleurs. Donc, la carte murale. Et, on a expliqué ce que cela signifiait ces couleurs (Mel. 15).

On était sur : pourquoi on étudie un paysage, comment on l'étudie ? Donc, j'ai mon thème, et là-dessus, je recoupe tout ce que je trouve [...] Je pose des questions, on débat un peu en classe. On voit ce qu'ils savent déjà sur le sujet. Généralement, c'est comme cela qu'on fait. Généralement, j'arrive, j'écris le titre. Et puis, voilà, qu'est-ce que vous savez sur ça ? On voit déjà les apriori, les idées reçues. Puis, on ensuite, on valide ou pas, en fonction de ce qu'on fait après (K. 16).

Non. Jusque là, on copie. On fait vraiment, on copie. Après, oui. Il peut y avoir des photocopies. Tous les exercices là, qu'il y a là. Je les photocopierai. Mais, la leçon. Ca dépend. C'est vraiment... et puis, cela dépend, si je suis en avance ou si je suis en retard. Je peux aussi éventuellement leur donner la leçon photocopiée, éventuellement (T. 40).

Bien voilà, les paysages de villages. Je leur donnais les photos et puis on commentait un petit peu. Voilà, à l'oral. On demandait : c'est quoi la différence entre les villes et les villages ? Je leur posais plein de questions ? Voilà. On essaie de faire un petit travail oral avant et puis après on copie la leçon. C'est vrai que c'est assez... c'est assez standard. Je n'ai pas... je n'ai pas énormément de choses... et puis après... il y a l'évaluation qui correspond à peu près à ce qu'on a fait dans la leçon. C'est vrai que ce n'est pas... (T. 46).

Les entretiens montrent aussi que certains maîtres prennent des libertés avec le programme. Cette liberté se traduit de différentes façons et à plusieurs causes.

Ainsi, certaines activités proposées par les maîtres sont à mettre en relation avec leurs goûts et connaissances personnelles dans un domaine particulier qui se rattache à la géographie. Ainsi, Mon. développe-t-il plus les activités qui ont à voir avec ces études d'oenologie (Mon. 74) tandis que N.M. attache-t-elle de l'importance à la lecture de cartes topographiques (N.M. 20).

Non, bah, non, parce que voilà, cela dépend comment je le sens, comment je le sens venir. Voilà, par exemple, voilà, la production agricole, voilà, j'ai fait de l'oenologie, aussi. Avant, j'ai fait plein de choses. J'ai fait de la biologie, j'ai fait de l'oenologie. Après mon bac, donc, j'ai fait... J'adore tout ça, donc, bah, la production agricole, bah, oui, viticole, aussi, bah, voilà. Ils ont tous aussi des prérequis. C'est quoi un bon vin, c'est du Bordeaux. Ah, bah, voilà. Donc, là, on a besoin d'une carte et puis après on essaie de distinguer les différentes choses. On les colorie, ça a un sens (Mon. 74).

Eh, bien, si, lire des cartes. La lecture de cartes, cela fait partie du programme. Eh, bien, là, on est en Ile de France. Si, si, on est. Mais, ce que je peux faire particulièrement dans ma pratique, c'est cela. Je vais faire des TP. Donc, il y a ça. On s'entraîne ensemble. On voit ce que cela représente. Et, puis, ensuite, ils ont des séries de questions (N.M. 20).

Mais il peut s'agir aussi d'activités que les maîtres les plus anciens dans la

profession continuent de proposer bien qu'elles ne fassent plus partie des programmes en vigueur (C.S. 11, 14, De. 1, 3). Au final, la maîtrise des activités proposées par les maîtres, au-delà de leur intérêt, semble donner du crédit à leur importance.

Moi, je leur apprends à lire les cartes. Je trouve que c'est intéressant de lire les cartes, avec les courbes de niveaux et tout. C'est les représentations sur papier, quoi. Ça, je le fais, et comment on fait en géographie ? (C.S. 11).

Parce que moi... cela va choquer les géographes. Moi, j'aime bien que mes élèves, ils savent se repérer sur un planisphère et qu'ils reconnaissent les pays dont on parle. Non, non, mais, je veux dire, c'est systématique. C'est comme les tables, quoi (C.S. 14).

Mais par contre, j'aime bien faire la traduction du relief avec des courbes de niveaux. Pour que les enfants comprennent bien que bien qu'on soit en présence d'un support plat, on peut traduire quand même qu'il y a des creux, des bosses. Donc, je fais ça avec du papier millimétré. Donc, des courbes de niveaux et ensuite, on les reporte sur un axe et cela fait apparaître la forme du relief en question. Ça, j'aime bien le faire. J'aime bien le faire d'une part parce que je trouve que c'est une notion importante de savoir représenter un relief sur un support plat et je trouve en même temps que c'est important pour les enfants. C'est quelque chose d'actif, c'est lié aux mathématiques et cela les aide beaucoup à comprendre (De. 1).

Pas forcément, mais j'aime bien le faire. J'aime bien le faire et je sais que cela ne se fait pas ailleurs. Dans les autres niveaux, cela ne se fait pas (De. 3).

La structure de la classe et l'organisation de l'emploi du temps sont aussi des facteurs qui amènent les maîtres à prendre des libertés avec les programmes.

Les maîtres qui enseignent dans des classes à niveau multiple indiquent ne pas avoir le temps nécessaire pour proposer des activités variées à leurs élèves et privilégier des activités de localisation, description ou l'apport de notions factuelles (N.M.A. 3, T. 9, 23). D'autre part, certaines activités, notamment sportives (piscine) en plus du temps consacré aux apprentissages eux-mêmes demandent des temps de déplacements importants qui se répercutent sur le temps à consacrer aux autres apprentissages (De. 5). Dans les deux cas, les maîtres opèrent des arbitrages entre les différentes disciplines qu'ils ont à enseigner. Pour certains, l'arbitrage se fait au détriment de la géographie.

Oui, et puis, au niveau du temps. Je n'ai pas eu le temps de faire, d'en faire beaucoup, quoi. J'ai fait cette séance là, de géographie mais au niveau horaire. Je n'ai pas fait beaucoup, encore. Alors, après, je vais faire l'Europe. Je vais peut-être faire les grandes villes françaises. Et puis... mais, je ne peux pas faire vraiment d'analyse de documents vraiment poussée sur la vie des gens, sur les différences, etc. (N.M.A. 3).

Je ne peux pas, enfin, c'est difficile de faire deux choses en même temps. En géographie, je ne vois pas trop comment je m'en sortirais. Cela serait difficile. Donc, je fais plus ou moins les mêmes choses, sachant que toute ma programmation, elle est calquée, sur, tu sais, le gros paragraphe qu'il y a dans les programmes sur la géographie. Et, donc, vraiment c'est thèmes par thèmes (T. 9).

Oui, oui. Si, si, c'est une matière que, si, si... c'est une matière que je fais... Là, c'est vrai, c'est vrai... que de

manière générale... la géographie, c'est un petit peu difficile, je trouve. C'est vrai qu'on n'a pas énormément, énormément de temps dans la semaine (T. 23).

C'est-à-dire que j'ai un emploi du temps avec le créneau pour toutes les matières mais effectivement, il y a des semaines où je fais l'impasse sur une matière. Alors, cela peut être la géographie ou une autre matière parce que bah, les choses étant ce qu'elles sont. C'est-à-dire là, on nous a imposés la piscine depuis l'année dernière ce qui nous prend du temps et ce qui nous oblige à raccourcir, simplifier les séances (De. 5).

Tous les maîtres ne proposent pas les mêmes activités aux élèves et ne proposent pas les mêmes méthodes d'apprentissage en géographie à leurs élèves. Cette diversité s'explique par la combinaison et l'interaction de différents facteurs que sont la formation, l'appétence et l'intérêt du maître pour la discipline, sa capacité à mobiliser des ressources auxquels s'ajoutent des contraintes structurelles liées à l'organisation des séances d'apprentissage sur la semaine des autres disciplines mais aussi à la liberté que certains maîtres prennent avec les programmes.

4.2. Le temps de préparation des maîtres

Le fait que les maîtres ne s'y prennent pas tous de la même manière pour préparer leurs séances de géographie n'est pas le fruit du hasard mais la traduction ou la résultante de l'interaction entre quatre facteurs que sont la formation du maître dans la discipline, son expérience dans le niveau, la possibilité qu'il a à mobiliser des ressources, son appétence pour la discipline. D'ailleurs, selon l'importance d'un de ces facteurs ou de l'interaction entre deux ou plusieurs d'entre-eux, le type de préparation, le type d'activités proposé aux élèves, le type d'activités faites par les maîtres pour préparer leurs séances de classe et le temps de la préparation varient.

Si les entretiens permettent de recenser en tout vingt-cinq activités différentes effectuées par les maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie, il ressort toutefois de ce recensement que tous les maîtres ne les font pas toutes mais aussi qu'elles évoluent au cours de leur carrière en fonction des facteurs cités auparavant.

On ne reviendra pas ici sur les différentes variations opérées par les maîtres pour préparer leurs séances de classe. Cela a déjà été évoqué dans une partie précédente. En revanche, on va chercher à mieux comprendre comment s'articulent les différentes activités engagées par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie et ce qu'elles impliquent en terme de temps de préparation étant entendu que les enseignants de l'école primaire sont des maîtres polyvalents qui ne préparent pas qu'une seule discipline mais plusieurs.

Ces activités peuvent d'ailleurs être regroupées selon cinq thématiques : les activités d'acquisition de connaissances propres à la discipline, les activités de prise de connaissance des scénarios pédagogiques, les activités de création de matériel pédagogique, les activités d'accumulation de documents et d'informations et enfin les activités de préparation du matériel (voir tableau ci-dessous).

Tableau 29 : Les activités utiles à la préparation de classe

Les activités utiles à la préparation de classe				
Les activités d'acquisition de connaissances de base de la discipline	Les activités de prise de connaissance de scénarios pédagogiques	Les activités d'accumulation de documents	Les activités de préparation du matériel didactique	Les activités de création de documents ou de scénarios pédagogiques

Les activités qui permettent au maître de prendre connaissance de la séance en vue de la faire sont en règle générale celles qui se rapprochent le plus de la séance à présenter puisqu'elles sont le plus souvent effectuées par le maître dans les jours qui précèdent la séance de géographie voire une ou quelques semaines avant celle-ci.

Ces activités permettent au maître de prendre connaissance de ce qu'il a à enseigner, des supports qu'il peut utiliser (L.P. 9, 42, 43, A.D. 11, E. 15, Da. 35, 75, De. 14). Dans ce groupe, on distingue les activités de prise de connaissance du scénario pédagogique à présenter aux élèves des notions et connaissances notionnelles que le maître doit transmettre.

Oui, qui est réservée... oui, moi, j'aime bien ce... avant, moi, toujours, quand je prépare ma séance, j'aime bien, d'abord, moi, découvrir. En fait, me rafraîchir les idées. On va dire. Voir ce qu'il y a à retenir. Et après, construire ma séquence. Alors, je lis leur séquence à eux. Puis je la... comment dire... je la raccourcis un petit peu (L.P. 9).

Mais, c'est vrai que je m'appuyais quand même sur ce qui... je lisais les leçons qui étaient dans le livre pour apporter une trame, enfin, un peu pour savoir où j'allais (A.D. 11).

Alors, ça, je le définis, déjà, dès le départ. En fait, je définis les objectifs que je veux atteindre et ensuite, après, dans ma progression, les objectifs se suivent. Et, à la fin, normalement, on a vu tous les objectifs (E. 15).

Très, très facilement. Il faut que j'ai déjà une idée de ce que je veux traiter et après c'est à moi d'aller chercher les sources, les outils pour les mettre en place (Da. 35).

Non, parce que quand tu as un fil conducteur, tu sais, tu as une idée, tu sais où tu veux arriver. Il te faut juste, enfin juste entre guillemets, les outils pour y parvenir. Donc, tu balais tout de suite du revers de la main tout ce qui n'est pas utile. Tu vas très vite à l'essentiel (Da. 75).

Non, c'est un peu pareil qu'avec les autres matières. Je pense par exemple à la grammaire ou à l'histoire [...] Mais, en grammaire, oui, je n'ai jamais trouvé quelque chose qui corresponde tout à fait à ce que je veux

transmettre. [...] Donc, euh, comme cela fait un certain nombre d'années que j'enseigne sur le CM2, au début, j'ai vraiment beaucoup, beaucoup réfléchi et beaucoup conçu moi-même les leçons, les séances, les notions. Bon, après, j'ai stocké. Et donc, en géographie, c'est pareil. Comment dirais-je, j'aime bien, oui, concevoir moi-même (De. 14).

Non, j'ai déjà un objectif. J'ai déjà ciblé ce que je voulais faire. Donc, je vais aller chercher le document qu'il me faut. Donc, je peux aller à l'IUFM, cela m'arrive régulièrement. Enfin, moi, je lis beaucoup, donc, c'est vrai qu'à chaque fois, je vais mettre un post-it. Je me dis : tiens, c'est intéressant, ça. Et puis, ensuite, ... (E. 21).

Les temps d'acquisition des notions de la discipline tout comme de prise de connaissance des scénarios pédagogiques demandent pour les maîtres les moins expérimentés et ceux qui sont le moins à l'aise avec la discipline un temps de latence important, temps qui leur permet de s'imprégner des notions à présenter, de prendre connaissance du dispositif pédagogique à mettre en place, d'anticiper les questions possibles des élèves (L.P. 42, 43, E. 22, 53, C.S. 46, Da, 127, T. 38, B. 70, 108).

Oui, mais, moi, je fouine, je cherche toujours. Je devrais. Je n'aime pas me fier directement à ce qui m'est écrit, comme ça, j'ai besoin d'y revenir. Je ne peux pas la faire en deux heures, quoi. Il faut que j'y revienne. Je vais faire ma séquence, après, je vais la poser, après je vais y revenir. C'est peut-être une perte de temps ? (L.P. 42).

Mais, pour moi, non, j'ai besoin de me l'approprier, de me l'imaginer. Non. Oui, donc, je perds du temps. Vu que ce n'est pas mon domaine, je lis avant des choses. Donc, voilà... (L.P. 43).

Oui. Eh, bien, oui. Je travaille toutes les vacances. Enfin, je veux dire. Je fais cela pour tout (E. 22).

Oui, bien sûr. De toute façon, à partir du moment où j'ai mis un objectif, je sais ce que je veux. C'est-à-dire : je ne fais pas comme ça, au hasard. Je sais ce que je veux à la fin. Donc, je sais ce qu'il va falloir. J'ai déjà pré-réfléchi, beaucoup. Avant de faire mon document, j'ai déjà beaucoup réfléchi, noté tout ce qu'il me fallait. En fait, j'ai une ébauche, simplement, il me manque les documents. Je vais aller chercher ce qu'il me faut (E. 53).

Pour le moment, je ne l'ai pas encore, je ne l'ai pas en main. Si, je l'ai lu. J'ai trouvé que c'était intéressant. Il y a des chansons (dans la partie histoire), il y a plein de trucs. Je ne l'ai pas en main encore, j'ai acheté le livre du maître qui est sur ma table de nuit [...] Donc, là, je vais essayer de le... parce qu'il me faut un certain temps pour dompter les choses, moi (C.S. 46).

Oui, par contre, c'est demandeur de temps. De temps et de réflexion. Mais, ma réflexion, moi, elle ne se fait pas en une journée. Je réfléchis au thème une semaine, deux semaines avant. Cela a le temps de mûrir dans mon esprit, d'y penser sans que je le veuille, le soir, la nuit, quand je me repose, quand je berce ma fille. Ça vient, ça... il y a des corrélations qui se font avec ce que j'ai appris, ce que je sais, ce que je peux mettre en place, mon expérience personnelle. Et à partir de là, s'élabore un plan (Da. 127).

Non... Il faut que je le relise quand même... avant... Non, ... je ne suis vraiment pas calé en géographie. Je ne suis pas très calé. Mais, euh... mais, bon... après... Je relis ma leçon avant... et puis, forcément, cela demande de la préparation. Je suis obligé de me dire, eh bien, tiens, je vais faire ça. Ah, bah, non... cela va être trop compliqué... je le ferai pas... finalement, la leçon, je vais l'alléger parce que ça, ça ne sert à rien. Cela va être trop long parce que je n'aurai pas le temps de la copier. Je n'aurai pas le temps pour les exercices. Bien, voilà... J'essaie de m'adapter... quoi... (T. 38).

Il te fait des petits encarts. Tu vois, là, rappel, alors, c'est bien fait. C'est marqué : notions à communiquer aux élèves. C'est très poussé. C'est plutôt informations pour le maître. Mais, cela ils ne le disent pas. Et du coup, tu t'en sers. Et tu en as à peu près tout le temps.[...] Et du coup, cela te permet à toi d'avoir, quand tu prépares bien ta leçon, tu peux largement anticiper les réponses des enfants. Apporter un complément, là, où avant, je n'aurais

pas apporter de complément (B. 70).

Aujourd'hui, ou depuis le début ? Avant j'y passais le double de temps que j'avais besoin pour le faire en classe. La première année de CM2 (B. 108).

Les activités de création de matériel sont celles qui prennent le plus de temps de préparation pour les maîtres. Activités au long cours, elles doivent correspondre exactement à ce que le maître veut précisément (E. 53, B. 49, 98, 99, 107, N.M. 70).

Voilà. Je ne vais pas aller sur internet en me disant : ah, ce document, il est bien et ensuite faire. Non. Je fais et ensuite je vais chercher le document. Ce qui va plus vite quelque part. Parce qu'une fois que vous avez défini votre objectif, vous savez ce que vous voulez, il faut aller le chercher. Enfin, vous voyez, une fois que vous savez vraiment ce que vous voulez, vous cherchez, vous cherchez, vous allez trouver. Au pire, si vous ne trouvez pas, vous le créez (E. 53).

Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves (B. 49).

Oui, c'est une fois que j'ai préparé ma séance, je me dis : tiens, il me faut quelque chose qui ressemble à ça. Je vais le chercher. Et si je ne le trouve pas, je le fabrique. Je ne lâche rien. Je ne prendrais pas un truc qui ne correspond pas à ce que j'avais imaginé dans ma tête (B. 98).

En fonction de ce que j'ai préparé et après je vais chercher (B. 99).

J'essaie de tout cumuler. C'est-à-dire, ça correspond à ce que je veux, que ce soit... moi, je veux l'imprimer en noir et blanc. Si jamais, je vois qu'on y voit rien, je vais essayer d'éclaircir un peu. Si je vois qu'on y voit rien, cela m'agace. Tu retournes faire une recherche pour voir si tu peux trouver la même en plus clair, de base. Finalement, parfois, la recherche de documents prend plus de temps que la préparation de la séance. C'est rare, mais cela m'est arrivé (B. 107).

Pour mettre en place après. Parce qu'il y a le moment où on a le document. Mais, après, le document, il faut le paginer, le scanner, le découper, l'adapter. Donc, ça, ça prend beaucoup de temps. Après l'intérêt, c'est qu'une fois qu'il est fait, il peut resservir mais pour faire une progression sur un thème qui soit propre, qu'il y ait une logique et après on l'améliore d'année en année (N.M. 70).

D'ailleurs, quand le maître n'a pas les compétences pour réaliser ces documents, il n'hésite pas à avoir recours à des personnes plus qualifiées que lui (Da. 44).

Je triche un peu. Mon mari est infographiste-maquetiste, et je lui demande de les retoucher (Da. 44).

Les activités d'accumulation de savoirs, de matériel pédagogique ou didactique demandent un temps encore plus long et se font de manière sporadique mais continue (Ma. 8, 13, 29, 31, 32). Ces activités varient en fonction de l'ancienneté des maîtres dans le niveau mais aussi de leur investissement dans la discipline. Ceux qui sont installés dans un niveau

depuis plusieurs années (B., Ma., C.S.) accumulent des documents (images, données chiffrées, ...), des spécimens de manuels pour les élèves plus facilement que ceux qui en changent chaque année ou qui débutent dans la profession (Mel., N.C., N.M.A.).

Ah, oui, j'en ai plein. Tout ça, là-bas, c'est la documentation que j'ai eu (une étagère d'une armoire de classe). J'ai plein de... j'en ai partout. Je suis un peu... j'ai plein de documentation partout. De trucs que j'ai... alors, il y a des trucs que m'ont légué des collègues, des bouquins qui sont très intéressants. J'en ai plein des bouquins. Ça c'est des vieux machins, mais il y a des trucs de géo là-dedans. Que j'ai plus ou moins trié. Non, mais, j'ai plein de documents (C.S. 50).

Et, bien, je récupère, et je mets tout... je ne suis pas une grande rangeuse mais je mets tout dans une boîte-là, et puis après, je vais rechercher au moment où je dois faire ça (Ma. 29).

Au final, les entretiens montrent qu'il est difficile pour les maîtres d'évaluer même approximativement ce temps de préparation tant celui-ci est composé d'activités diverses qui peuvent ne pas se succéder sur une même tranche horaire ou se faire par intermittence et prendre parfois plusieurs jours voire plusieurs semaines (E. 22, 54, L.P. 42, 43, 44, B. 98, 99, 100).

Oui. Eh, bien, oui. Je travaille toutes les vacances (E. 22).

Du mal, je n'irai pas jusque-là. C'est vrai que c'est long. Il faut vraiment y réfléchir. Mais, du mal, non (E. 54).

Oui, mais, moi, je fouine, je cherche toujours. Je devrais. Je n'aime pas me fier directement à ce qui m'est écrit, comme ça, j'ai besoin d'y revenir. Je ne peux pas la faire en deux heures, quoi. Il faut que j'y revienne. Je vais faire ma séquence, après, je vais la poser, après je vais y revenir. C'est peut-être une perte de temps ? (L.P. 42).

Mais, pour moi, non, j'ai besoin de me l'approprier, de me l'imaginer. Non. Oui, donc, je perds du temps. Vu que ce n'est pas mon domaine, je lis avant des choses. Donc, voilà... (L.P. 43).

Oui, cela prend du temps. La géographie, particulièrement (L.P. 44).

Oui, c'est une fois que j'ai préparé ma séance, je me dis : tiens, il me faut quelque chose qui ressemble à ça. Je vais le chercher. Et si je ne le trouve pas, je le fabrique. Je ne lâche rien. Je ne prendrais pas un truc qui ne correspond pas à ce que j'avais imaginé dans ma tête (B. 98).

En fonction de ce que j'ai préparé et après je vais chercher (B. 99).

C'est très, très long, d'ailleurs. Tu peux chercher quelque chose dans Google images et tant que je n'ai pas trouvé, je cherche. Et si je ne le trouve pas, je ferais un montage (B. 100).

Enfin, les activités en lien avec l'organisation matérielle de la séance à présenter font partie aussi du temps de préparation. La préparation du rétroprojecteur pour montrer des images géographiques, la recherche dans l'école de cartes murales, le fait d'installer les documents (des cartes, ...) demandent du temps et des compétences particulières (S. 27, Ma.

33).

Eh, bien, pour les présenter, on a du bon matériel et c'est toujours un petit peu compliqué à mettre en place. On a un rétroprojecteur [...]. Que quelqu'un sache, moi, cela marche un coup sur deux, quoi. Le rétro, je suis obligée de m'y mettre une demi-heure à l'avance. Bon, c'est faisable, on le fait, régulièrement. Mais, c'est vrai que c'est un petit peu... ce n'est pas aussi simple que ce qu'on voudrait (Ma. 33).

Parce que en plus, il n'y a pas de projecteurs. Ou, il ne marche plus, enfin, il y a un problème de projecteur. Donc, je n'ai même pas possibilité d'aller emprunter des diapositives (S. 27).

Après, j'avais réussi à récupérer, à trouver des cartes. Donc, il fallait fouiller dans l'école parce que... (Mel. 9).

Conclusion du Chapitre 7

En conclusion, on peut dire que les entretiens permettent de rendre compte du fait que plusieurs facteurs sont en jeu quand les maîtres préparent leurs séances de classe et plus particulièrement de géographie. C'est à partir d'une structure commune d'organisation des séances de classe ; le réel est interrogé à partir de documents, les maîtres utilisent un support de référence pour préparer leurs séances de géographie, et de cinq facteurs différents (la formation du maître dans la discipline qu'il enseigne, son intérêt et son appétence pour celle-ci, l'apport de son expérience professionnelle, le temps dont il dispose pour préparer ses séances de classe ainsi que la possibilité qu'il a à mobiliser des ressources) que les maîtres préparent leurs séances de géographie.

A partir de cette situation, de ces facteurs, il est possible de dégager trois types de préparations : des préparations qui consistent à suivre un scénario pédagogique, des préparations qui se font à partir du croisement de plusieurs supports pédagogiques et des préparations qui se font à partir des programmes et de la recherche de documents divers et variés.

La manière avec laquelle les maîtres préparent leurs séances de géographie a des conséquences tant sur le type d'activités que font les maîtres quand ils préparent leurs séances de classe que sur les méthodes d'apprentissage et les activités qu'ils proposent aux élèves.

Cette recherche montre que les maîtres les mieux formés dans la discipline, qui apprécient la géographie, qui enseignent depuis plusieurs années à un même niveau et qui peuvent mobiliser des ressources sont les maîtres les mieux armés pour préparer leurs séances de classe. Pour eux, tout l'éventail des possibilités de préparation est ouvert. Ils peuvent s'en remettre à des scénarios pédagogiques d'ensembles didactiques, aux indications didactiques qui sont présentes dans les manuels de classe des élèves. Ils peuvent aussi croiser différents documents issus de différents supports pour construire leurs séances de classe ou rechercher et construire leurs séances de classe à partir seulement des entrées des programmes.

A contrario, les maîtres qui maîtrisent mal la discipline et/ou qui ne sont pas attirés par la discipline et/ou qui ne peuvent bénéficier de l'apport de l'expérience de séances

de classe passées et/ou ne peuvent mobiliser des ressources tant personnelles que de tiers apparaissent comme les maîtres les plus en difficulté pour préparer leurs séances de classe ou tout au moins pour les plus avantagés parmi ces derniers l'éventail des possibles est plus limité.

Toutefois, cette recherche montre que ce n'est pas parce que des maîtres n'ont pas reçu une formation initiale solide dans la discipline, qu'ils ne peuvent bénéficier du retour de leur expérience, qu'ils n'ont pas une appétence ou un intérêt particulier pour la discipline, qu'ils ont du mal à mobiliser des ressources pour préparer leurs séances de classe, qu'ils ne préparent pas dans de bonnes conditions leurs séances de classe. Cela signifie seulement qu'ils ne peuvent bénéficier que d'un panel de possibilités beaucoup plus limité pour préparer leurs séances de classe.

Dans le meilleur des cas, pour préparer leurs séances de classe dans de bonnes conditions ; de respect des programmes, des savoirs à enseigner, de démarche d'apprentissage à utiliser, ces maîtres s'en remettent « corps et âme » aux scénarios pédagogiques d'ensembles didactiques.

Dans les autres cas, ils s'en remettent à différents manuels de classe ou à des fiches téléchargées à partir de l'internet ou ils construisent par eux-mêmes des séances de classe à partir de documents qu'ils ont sous la main.

Les maîtres qui n'ont pas d'appétence pour la discipline apparaissent comme les maîtres les plus en difficulté pour préparer leurs séances de classe. Certains d'entre-eux d'ailleurs, pour éviter d'être confrontés aux difficultés qu'ils rencontreraient à préparer leurs séances de classe, adoptent la stratégie de l'évitement en profitant d'échanges de service. Cette pratique toutefois n'a d'intérêt que dans la mesure où ces échanges peuvent être pérennes. A long terme, cette pratique devient un handicap pour les maîtres qui y ont eu recours car elle ne leur permet pas de bénéficier des acquis de l'expérience qu'ils auraient pu accumuler à préparer leurs séances de géographie par eux-mêmes. D'autre part, dans un rapport de cause à conséquence, le peu d'attrait que les maîtres éprouvent pour la discipline va de pair avec un manque de connaissance de la discipline et avec une moindre appétence à vouloir trouver des solutions pour combler ce manque. Au final, pris dans un cercle vicieux ; peu d'appétence et d'intérêt personnel pour la discipline et peu de formation dans la discipline, la préparation apparaît comme une difficulté réelle pour ces maîtres. Cette difficulté a pour conséquence le désinvestissement des maîtres dans l'activité de préparation et se traduit par la préparation

d'activités de peu d'intérêts intellectuels pour les élèves.

Chapitre 8.

Interprétation des résultats à partir de la didactique professionnelle

La préparation de classe : classe de situation et développement professionnel du maître

Les parties 6 et 7 ont permis d'analyser les caractéristiques du travail de préparation des leçons de géographie de maîtres du cycle 3 de l'école primaire, les types de ressources qu'ils utilisent, le temps qu'ils consacrent à la préparation des activités de géographie, les objectifs qu'ils assignent à celles-ci.

Si des régularités peuvent être notées, de grandes différences selon les enseignants s'observent. Ainsi, les résultats des deux enquêtes indiquent-elles que le temps et les activités que font les maîtres durant ces temps de préparation de classe varient et évoluent d'un maître à l'autre et dépendent de plusieurs facteurs (la formation du maître dans la discipline, son expérience dans le niveau, son appétence et son intérêt pour la géographie, sa capacité à mobiliser des ressources) qui sont soit exclusifs les uns des autres soit se combinent et s'entremêlent les uns avec les autres.

Les enquêtes montrent que l'activité des maîtres ne déroge pas aux caractéristiques de l'activité en générale puisque celle-ci ne se limite pas aux seules activités de « production » (en l'occurrence dans le contexte de l'école, les activités proposées aux élèves par les maîtres en classe) mais sont subordonnées à des activités antérieures de préparation (Leplat, 1997) et/ou de réflexions postérieures à celles-ci (Clot, 2004). Même si elles ne sont pas directement visibles par les élèves ou un observateur de la classe, ces

préparations n'en constituent pas moins ce que Clot (2004) appelle le « réel de l'activité ».

Pendant ces temps de préparation, les maîtres ont pour tâche de traduire les prescriptions et les préconisations contenues dans les programmes et de construire des situations d'enseignement-apprentissage pour les élèves. Autrement dit, la tâche des enseignants est de « transmettre un patrimoine (corps de savoir) ; mettre en scène des situations générant un apprentissage » (Pastré, 2007 : 85), [pour] susciter du développement cognitif chez les élèves » (Pastré, 2007 : 91).

Si on retient que l'activité de préparation est une « activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres » (Clot, 98 : 2006), on doit tenir compte à la fois de la structure de l'activité (ce qui se fait), de la personne qui la fait (le maître) mais aussi de l'objet sur lequel la personne travaille (en l'occurrence la discipline de la géographie).

Pour comprendre cette triple direction de l'activité, il apparaît nécessaire d'organiser ce chapitre en quatre parties. Ainsi la première partie aura-t-elle pour objectif de montrer que l'activité de préparation peut être lue à partir de la grille d'analyse de l'activité que propose la didactique professionnelle.

La didactique professionnelle qualifie de productive l'activité qui est orientée principalement vers la tâche. Cette activité productive pour la didactique professionnelle s'organise autour d'une classe de situation, d'invariants opératoires, de schèmes et parfois d'images opératives. Cette grille de lecture de l'activité paraît particulièrement adaptée pour comprendre l'organisation de l'activité de préparation des maîtres et pour rendre compte des différentes manières de procéder des maîtres qui ont été mises à jour dans le chapitre précédent.

Mais la didactique professionnelle a aussi montré « [qu'] en agissant, un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique) ; mais en transformant le réel, il se transforme lui-même » (Pastré, 2006 : 110). Ainsi la didactique professionnelle distingue-t-elle les activités productives des activités constructives.

Si l'objectif premier des préparations est de produire des situations d'enseignement-apprentissage pour les élèves (l'activité productive), il apparaît toutefois que dans certaines circonstances ces préparations permettent de construire aussi la personne du maître (l'activité constructive). Pour Vinatier et Altet, si l'analyse de l'activité productive permet de caractériser celle-ci en termes « de buts, de règles d'actions, de prises d'information

et de contrôle » qui permettent « d'inférer les principes » que le sujet tient pour vrai (Vinatier, Altet, 2010 : 13), l'analyse de l'activité constructive quant à elle « renvoie à la transformation de l'homme par lui-même à travers son expérience professionnelle » (Vinatier, Altet, 2010 : 14). Mais pour qu'il y ait développement professionnel du maître, il faut pour Pastré qu'il y ait passage de « l'externe à l'interne », « du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource interne », [c'est-à-dire qu'il faut] « assimiler à soi-même quelque chose qui au départ est extérieur à soi » (Pastré, 2007 : 91).

La difficulté réside pour le chercheur à pouvoir rendre compte de cet apprentissage « qui est presque entièrement interne et invisible » (Pastré, 2007 : 83). Or, il semblerait que des entretiens puissent nous permettre de rendre compte de ce passage de « l'externe à l'interne » et de rendre visible ce qui l'est généralement difficilement pour le chercheur.

La deuxième partie de ce chapitre (chapitre 8) aura donc pour objectif de montrer ; toujours à partir du cadre de référence de la didactique professionnelle, que l'activité de préparation (l'activité productive) peut dans certaines circonstances être une occasion pour le maître d'un développement professionnel, c'est-à-dire d'une activité constructive.

L'activité de préparation a en outre la particularité d'être faite à l'initiative et selon les modalités que le maître choisit et peut donc être qualifiée de discrétionnaire à la suite de Valot (2006) dans le sens où « le processus est " réglé de l'extérieur, mais avec obligation de décider et de choisir, dans un cadre de dépendance ". Dans ce genre de tâche, il y a obligation de résultats sans certitude de moyens. La gestion de l'écart entre résultats et moyens est déléguée à l'acteur. C'est à lui également à gérer ses propres ressources » (Pastré, 2007 : 87).

Dans ce contexte, le maître doit tenir compte des ressources qu'il a, que celles-ci lui soient internes (connaissances de la discipline, savoir et savoir-faire, expérience) et/ou externes (manuels, guides du maître, documentation à disposition) et des contraintes qui encadrent l'activité de préparation (temps que le maître peut consacrer à la préparation, nombre de disciplines à préparer, niveau des élèves). Le maître est ainsi amené à tenir compte des caractéristiques de la situation dans laquelle il se trouve au moment où il prépare ses leçons et à composer avec les différents éléments que sont les prescriptions, les ressources et les contraintes qui se présentent à lui.

Dans ces conditions, les maîtres peuvent être amenés à opérer un compromis entre

la lettre et l'esprit des programmes quand ils préparent leurs séances de géographie. Ce compromis fait d'arbitrages entre les ressources et les contraintes explique les activités que les maîtres préparent et proposent à leurs élèves en classe.

Or, si ce compromis, ces arbitrages peuvent avoir des répercussions sur le type d'activités que les maîtres proposent aux élèves, ils peuvent aussi en avoir sur la personne du maître elle-même. En effet, faire des compromis, effectuer des choix, arbitrer, c'est s'engager. Clot (2008) insiste à ce sujet sur les effets psychologiques du travail pour celui qui agit. En effet, le travail peut être source d'engagement ou de désengagement face aux difficultés ou aux satisfactions qu'il procure. Comme l'indique cet auteur, l'activité comprend aussi « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées » (Clot, 2006 : 119). Pour Clot, « [vivre] au travail c'est [...] pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son initiative » (Clot, 2008 : 7).

Le chapitre 9, avec la clinique de l'activité permettra de montrer que l'activité de préparation engage le maître car cette activité lui demande de faire des compromis, des arbitrages entre une prescription, des ressources et des contraintes et que ce compromis, ces arbitrages peuvent être dans certaines circonstances source de frustration, d'anxiété mais aussi d'un certain plaisir à travailler.

Enfin, la grille de lecture de la didactique de la géographie permettra de comprendre comment les maîtres s'approprient « la dimension spatiale du fonctionnement des sociétés » et dans une moindre mesure étant donné le mode de recueil de données adopté par cette recherche « Comment elle s'enseigne ? » (Thémines, 2006 : 134).

Dans ces conditions, c'est plus « la spécificité des questions, des ressources et des difficultés de l'enseignement [...] ; c'est-à-dire ce en quoi cet enseignement et ses apprentissages mobilisent les ressources des personnes [...] ou créent chez elles des obstacles, qui ne sont pas strictement ceux que produit leur confrontation avec l'histoire, les mathématiques, l'éducation musicale ou d'autres contenus d'enseignement (Thémines, 2006 : 134) qui sera retenue ici.

Ainsi, le chapitre 10 aura pour objectif de montrer que préparer une séance

disciplinaire, c'est s'approprier un objet, en l'occurrence la géographie, qui est constituée d'un vocabulaire, de notions, de méthodes d'apprentissage qui lui sont spécifiques et que de l'appropriation de cet objet (la géographie) par le maître dépend tant les activités de préparation de celui-ci que les activités qu'il propose aux élèves en classe.

1. La préparation de classe : une activité productive structurée autour d'invariants opératoires et de schèmes

Appliquée à l'analyse de l'activité de préparation des séances de géographie d'un maître polyvalent de l'école primaire, la grille d'analyse de l'activité proposée par la didactique professionnelle apparaît particulièrement pertinente car elle permet de distinguer une classe de situation, des invariants opératoires, des schèmes et la mobilisation d'images opératives dans certaines circonstances.

1.1. Une classe de situation

Les maîtres de l'enseignement primaire ont la particularité d'être des enseignants polyvalents, c'est-à-dire qu'ils sont amenés à enseigner plusieurs disciplines. Or qui dit disciplines différentes dit finalités, méthodes de travail, outils différents : la géographie n'étant pas le français pas plus qu'elle n'est les mathématiques. Quand ils préparent leurs séances de géographie, les maîtres se trouvent donc dans une classe de situations ; que l'on peut définir comme un « répertoire de procédures (ou de règles d'action) » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 164) propre à une situation donnée, dans laquelle ils doivent proposer des activités qui doivent répondre aux finalités du programme de cycle 3 de l'école primaire de géographie dont l'objectif est d'amener les élèves à comprendre comment est organisé l'espace qui les entoure. C'est donc à partir de cette classe de situation qui traduit le fait que l'activité est orientée vers un but, et qu'elle a une fonction spécifique (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) que s'organise toute la préparation des séances de classe.

1.2. Des invariants opératoires

Les entretiens permettent de distinguer en outre deux invariants opératoires partagés par tous les maîtres. On rappellera qu'un invariant opératoire est un instrument de la pensée qui sert à « s'adapter dans le monde » et qui rend celui-ci plus compréhensible (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 155). La fonction première des invariants opératoires étant « de guider l'action, en permettant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va permettre ce diagnostic (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 155).

Ces invariants opératoires consistent pour les maîtres à s'adapter à la situation dans laquelle ils se trouvent pour faire classe c'est-à-dire à interroger le réel à partir de documents et à utiliser un support de référence pour préparer leurs séances de classe.

Tableau 30 : Les classes de situations et les invariants opératoires utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie.

Les classes de situations et les invariants opératoires utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie		
Maîtres concernés	Les disciplines concernées	
Tous les maîtres	Les séances de géographie seulement	La classe de situation
		Préparer des séances de classe en géographie à partir du programme.
		Les invariants opératoires
		Les maîtres n'interrogent pas le réel <i>de visu</i> et <i>in situ</i> mais à partir des manuels ou de dossiers documentaires. Seuls les maîtres qui partent en classe transplantée interrogent le réel <i>de visu</i> et <i>in situ</i> . Les maîtres préparent leurs séances à partir d'un support de référence.
Sources : Philippe Charpentier.		

L'invariant opératoire qui consiste pour le maître à interroger le réel à partir de documents a pour conséquence que celui-ci s'en remet à des outils, des artefacts pour préparer ses séances de géographie.

1.3. Variabilité des manières de faire et schèmes

C'est à partir de la prise en compte de cette classe de situation et de ces invariants opératoires que les maîtres choisissent leur manière de préparer leurs séances de classe. Dans le chapitre précédent, on a vu que l'on pouvait identifier trois types de préparation : celles qui se font à partir d'un manuel de l'élève ou d'un ensemble didactique ou de fiches de préparation téléchargées à partir de l'internet, celles qui se font à partir du croisement de plusieurs supports pédagogiques et enfin celles que le maître construit à partir des entrées du programme. Si certains maîtres adoptent une manière singulière pour préparer leurs séances de géographie (trois enseignants) en revanche d'autres partagent cette manière de faire avec certaines (principalement l'histoire et les sciences) (huit enseignants) voire toutes les autres disciplines qu'ils enseignent (onze enseignants) (Enquête 2, Tableau 90).

Se contenter seulement d'identifier des manières de procéder ne permet pas de les comprendre et de leur donner du sens car derrière ces manières de faire se cache des « buts que le sujet se donne, et [des] contraintes particulières, réelles ou imaginées avec lesquels il est conduit à négocier » (Vergnaud et Récopé, 2000 : 45). En effet, que signifie concrètement le fait que les maîtres préparent de manière singulière ou pas leurs séances de géographie ?

Si on tient compte du fait comme cela a été dit auparavant que la géographie n'est pas les mathématiques pas plus que le français et que cette discipline convoque pour son enseignement des outils, des notions, des méthodes de travail et des finalités qui lui sont propres, la préparation des séances de géographie devrait être singulière. Or, comme on vient de le dire, elle ne l'est pas pour tous les maîtres. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi cette singularité n'apparaît pas ou plutôt qu'est-ce qui se cache derrière ces rapprochements que les maîtres opèrent quand ils préparent leurs séances de classe ?

Les entretiens apportent des éléments de réponse à cette question. En effet, ils font apparaître que certains maîtres ont plutôt tendance à utiliser « des manières de faire » qui fonctionnent dans certaines disciplines ou qu'ils déclarent maîtriser et qu'ils cherchent à appliquer dans d'autres. A titre d'exemple, E. et Mel., scientifiques de formation, déclarent utiliser la méthode scientifique tandis que J.B. tente d'appliquer des méthodes propres à l'histoire en classe de géographie.

Moi, comment je fais. Enfin, la plupart, enfin, disons, j'ai trois façons de faire. Il y a, comment dire ? La façon la plus, comment dire, plus générale, c'est l'étude de documents en groupe, en fait. Donc, ils font, ... j'ai utilisé la méthode d'investigation en sciences et je la retranscrit en fait en géographie (E. 1).

En fait, ma technique, c'est la même que partout (Mel. 15).

Oui, parce que, en fait, je me suis basée sur un peu la technique scientifique. Donc, tu fais... (Mel. 16).

Alors, en gros, tu as une situation initiale où tu poses une question. Tiens, pourquoi le nuage machin. Pourquoi il y a des nuages dans le ciel ? Représentation des élèves. Ça, je ne le faisais pas. Je le faisais en sciences. Je ne le fais pas forcément dans les autres matières. Par exemple, en géographie, j'ai pu le faire sur : qu'est-ce que l'Europe ? (Mel. 17).

Je ne sais pas exactement comment aborder les choses. Bon, alors, j'essaie de faire un petit peu comme en histoire à chaque fois, dans le sens... toujours de l'analyse de documents, ça c'est toujours se questionner sur les documents, etc. [...] Je n'y connais rien en didactique de la géographie (J.B. 22).

On voit bien ici que derrière la manière de préparer la séance de classe se joue la manière d'envisager la discipline mais aussi la formation disciplinaire du maître.

Toutefois, d'autres maîtres (B., C.S.) qui pourtant procèdent de la même manière pour préparer leurs séances de géographie que pour d'autres disciplines ne sont pas pris dans cette confusion des genres ; pour éviter cette confusion, ils s'en remettent à des scénarios pédagogiques présents dans les guides du maître.

Même en n'étant pas géographes de formation et en n'ayant pas une appétence ou un intérêt pour la discipline, ces maîtres sont conscients des spécificités de la discipline et cherchent une manière de procéder qui leur permet de répondre aux exigences de celle-ci en s'en remettant à des scénarios pédagogiques pensés par des personnes qu'ils jugent plus qualifiées qu'eux-mêmes.

Pourquoi j'ai choisi celui-là plus qu'un autre ? Moi, je prends cela, c'est clé en main (B. 4).

Cela veut dire que moi j'ai fait des études de sciences. Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau. Forcément, c'est un concours, je vais prendre là où je suis bon, donc j'ai pris les sciences. Et, après, tu arrives, tu es prof, il faut faire l'histoire et la géographie (B. 8).

La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas. L'étude de paysage, ... (B. 29).

C'est plus facile pour un maître qui veut être consciencieux et qui veut faire quand même son boulot, de suivre les livres (C.S. 35).

Voilà. Et puis, les manuels en général, ils ont été fait... ah, il y a un truc que je regarde. C'est qui l'a fait. Par exemple, ceux-là, j'ai vu qu'il y avait des agrégés. Tout ça. J'avais vu ça. Cela m'avait donné envie. Je me suis dit : tiens, ils sont sérieux. Cela doit être sérieux parce que... voilà, je regarde les références des gens qui font les livres. Je ne suis pas opposée à ce que ce soit des enseignants, des instituteurs. Au contraire, quand il y a des instituteurs, voilà, un inspecteur, pourquoi pas, il regarde bien si cela correspond, je suppose au B.O. Et puis, ils le

mettent : conforme aux programmes 2002. [...] Non, je trouve que c'est important de qui fait le livre. Ah, oui, ça, c'est important, oui (C.S. 39).

Eh, bien, si il y a des gens qui s'y connaissent un peu, qui sont... oui, moi, je reconnais... je reconnais, que oui, normalement quelqu'un qui a fait des études, il ne va pas trop... il ne va pas mal me guider (C.S. 40).

La singularité de la préparation des séances de géographie par rapport aux autres préparations disciplinaires tient aussi pour certains au fait qu'ils déclarent maîtriser la discipline et donc ont plaisir à le montrer à travers les activités qu'ils préparent pour les élèves.

Et, on a construit la progression. Et, à l'intérieur de ça, chacun fait... enfin, chaque enseignant construit sa leçon comme il veut, quoi. Alors, moi, j'adore les cartes, donc, je fais beaucoup de... (N.M. 15).

Oui, voilà... oui, peut-être qu'inconsciemment, voilà, j'arrive plus à trier moi-même les informations en géographie qu'en histoire où je ne suis pas trop dans mon champ de compétences (N.M. 52).

Oui, après, oui, oui, de toutes façons, c'est sûr que j'ai plus, je suis plus experte en géographie. Oui, oui, oui. Non, non, mais cela permet aussi d'aborder des questions différemment. C'est bien, enfin, moi, je trouve cela super chouette (N.M. 58).

A travers ces différents exemples, on voit bien que la variabilité des manières de faire que l'on peut observer dans une classe de situation d'un professionnel à l'autre s'explique par le fait que la perception qu'il a de son environnement varie en fonction de son expérience et de ses intentions (Vergnaud, 2002) et que les ressources qu'il mobilise sont déterminées par « les buts [qu'il] se donne, et les contraintes particulières, réelles ou imaginées avec lesquels il est conduit à négocier » (Vergnaud et Récopé, 2000 : 45). Au final, on peut dire que pour les maîtres, lors de la phase de préparation des séances de classe, « les actions ne se succèdent pas au hasard mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables » (Piaget, 1967 cité par Vergnaud, 2002 : 110). Dans ce cas, les maîtres mobilisent donc des schèmes d'action, c'est-à-dire « ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1967 cité par Vergnaud, 2002 : 110).

1.3. Images opératives

Hors la mobilisation de schèmes, deux situations, dont l'une est ressentie comme objective par les maîtres et l'autre que l'on peut qualifier de subjective, amènent les maîtres à mobiliser des images opératives que l'on définira comme une conceptualisation faite par le professionnel qui l'amène à simplifier le réel afin de permettre l'action.

La première situation, ressentie comme objective par les maîtres, concerne l'inadaptation d'une séance de classe aux possibilités des élèves. C'est le maître lors de la séance qui alors se rend compte que son scénario pédagogique, les documents proposés ne correspondent pas aux possibilités des élèves au moment où ils les proposent en classe. Dans ce cas, le maître est amené à se distancier de la situation initiale prévue, à en garder les traits les plus importants, pour pouvoir proposer lors de séances ultérieures des contenus plus adaptés aux besoins des élèves. Dans ce cas, le maître ne remet pas en cause sa préparation, il l'adapte aux réalités vécues en classe afin que les élèves puissent profiter au mieux des apports de la séance proposée (B. 48, 49).

J'ai utilisé un document avant et quand je l'ai utilisé en classe je me suis rendu compte qu'il y a un truc qui passait pas ou qu'il y a quelque chose qui n'était pas assez détaillé par rapport à l'importance de la leçon au final. Du coup, tu choisis un meilleur document. Tu essaies de trouver un meilleur document (B. 48).

Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves (B. 49).

La seconde situation peut être qualifiée de subjective dans le sens où ce sont les maîtres, avant que l'action n'ait eu lieu, qui adaptent *a priori* leurs séquences aux possibilités supposées des élèves.

Dans ce cas, on peut distinguer deux types d'images opératives. Celles qui consistent à faciliter les apprentissages des élèves. C'est-à-dire que le contenu de la séance n'est pas remis en cause (en termes de connaissances à apporter, de notions à transmettre, de savoir-faire) mais est adapté pour que les élèves puissent y avoir accès plus aisément (B. 15, 23, L.P. 149, 150, Mon. 23, 25, 53, Da. 1, 4, 38, 43, 115, K. 1, 76).

Non. Ce que je fais. Parce que c'est un peu poussé quand même pour les enfants (B. 15).

Oui, cela peut m'arriver. Quand j'estime que l'étape... [...] Quand j'estime que le document n'apporte rien. Après, ils te proposent une trace écrite que je peux... si tu veux... l'étude de documents est très poussé, parfois et la trace écrite est souvent légère. Donc, ce qui m'arrive souvent, c'est de reprendre la trace écrite pour l'améliorer par rapport au contenu qu'on a eu avant. Par exemple, celle-là, je l'ai entièrement refaite. La première leçon parce que c'est beaucoup trop petit. Eux, ils partent du principe qu'un enfant sait ce que c'est qu'un continent, sait ce que c'est qu'un océan alors que non. Ils te donnent la liste des cinq. Enfin. Je l'ai réadaptée (B. 23).

Celui-là. Il est bien, mais trop complet. Parfois, trop complexe, les exercices qu'ils demandent (L.P. 149).

Alors, peut-être que c'est le niveau des élèves. Je ne sais pas. Mais, parfois, je le trouve un peu trop compliqué (L.P. 150).

Eh, non, je pense que... parfois, j'ai l'impression, enfin, j'ai le sentiment aussi, que par exemple, ce bouquin-là, il va trop... il va trop, parfois, justement, pousser à l'analyse des documents. Et, du coup, on met beaucoup trop de temps à arriver au fait aussi. En fait, c'est juste matériel, c'est question de temps. C'est ça qui me bloque après (Mon. 23).

Oui. Oui. Après, justement, on peut en enlever. Ce que je fais aussi. C'est-à-dire que par exemple, si je veux cibler, eh, bon, quelque chose sur une notion, bon, bah, je vais le faire. [...] Surtout, pour la notion en elle-même, ce n'était pas primordiale, quoi. Donc, je prends des biais (Mon. 25).

Non, ça va, une fois que je sais où je vais. Bon, après, voilà... et, puis, c'est vrai que le problème de préparation, après, je m'adapte, quoi. Je ne suis pas un enseignant qui va rester figé sur ce qui est écrit (Mon. 53).

[...] le problème avec les manuels actuels, en tout cas, pour la géographie, pour ce qui nous intéresse, c'est que les questions s'adressent plutôt à des enfants, ou à des personnes, à des lecteurs qui ont déjà un acquis en géographie. Il faut être honnête. Si tu n'as pas des bases en géographie, si tu n'as pas le vocabulaire, si tu n'as pas des repères, aussi bien culturels ou topographique, tu ne t'en sors pas du tout (Da. 1).

Donc, je préfère prendre mes propres sources, prendre ma propre matière première, et à partir du moment, à partir de là, j'établis mes propres questions, mes propres questionnements, adaptés au niveau de la classe (Da. 4).

Ils ne sont pas toujours, comme je l'expliquais tout à l'heure, ils ne sont pas toujours à la portée du public que l'on a en face de soi (Da. 38).

On s'adapte au public qui nous écoute (Da. 115).

Alors, je l'ai choisi parce que les questions que eux peuvent poser sur les thèmes me paraissent pertinentes. Et, au niveau de l'enfant. C'est-à-dire que la question est claire. Je lui pose la question. Ils savent tout de suite me trouver la réponse qui va avec (K. 76).

D'autres maîtres, en revanche, sélectionnent les savoirs, les notions, les méthodes proposées par les supports en fonction des possibilités supposées ou réelles des élèves auxquels ils font classe. Deux maîtres qui pourtant avouent ne pas être très à l'aise avec la discipline prennent l'initiative d'adapter les scénarios pédagogiques qu'ils utilisent pour les adapter au niveau et aux possibilités supposés de leurs élèves.

En CE2, je regarde les manuels en fonction de ma progression. Et en fonction de l'accessibilité aux enfants (K. 1).

[...] mais pour les enfants, il faut les adapter à leur portée, le questionnement est très hermétique, je trouve, par moment. Si on n'a pas le vocabulaire, si on n'a pas déjà manié ne serait-ce qu'un peu de géographie, pff, parce qu'il faut être honnête, entre le CE1 et le CE2, il y a un fossé. Le CE1, c'est de la découverte du monde, le CE2, c'est de la pure géographie (Da. 43).

Dans tous les cas, l'auteur, la date, l'intention de l'auteur du document, sa provenance, n'apparaissent pas comme des éléments prépondérants qui guident le maître à choisir les documents qu'il utilise.

A contrario, J.B., faute d'avoir une image opérative apparaît comme perdu quand il se lance dans des recherches documentaires pour préparer ses séances de classe. Il ne sait ni où ni quoi chercher et pourquoi ? (J.B. 11, 25, 29).

Moi, comme je ne suis pas doué dans le truc, je ne sais pas forcément, c'est vrai que je n'ai pas forcément des bonnes idées : de savoir sur quoi chercher, de quels supports utiliser. Je ne me rends pas forcément compte de ce qui est parlant pour un enfant. Parce déjà rien que pour moi, ce n'est pas toujours... (J.B. 11).

Eh, bien, voilà, je ne me sens pas assez à l'aise en fait, pour aller chercher vraiment l'information qui me paraît utile. Et donc, je me retrouve par moments à chercher... à chercher un peu dans le vide, quoi (J.B. 25).

Ouais, je n'arrive pas à évaluer l'intérêt ou la pertinence du document (J.B. 29).

La grille d'analyse de l'activité proposée par Mayen, Pastré et Vergnaud dans le cadre de la didactique professionnelle apparaît pertinente pour analyser l'activité de préparation des maîtres et permet de distinguer dans le cadre particulier de la géographie une classe de situation, des invariants opératoires. A partir de cette structure ; classe de situation et invariants opératoires, les maîtres mobilisent des schèmes pour préparer leurs séances de classe et pour certains des images opératives quand ils recherchent et sélectionnent des documents.

2. L'activité productive de préparation s'accompagne parfois d'une activité constructive qui permet le développement professionnel du maître

La première partie de ce chapitre a permis de montrer grâce à la grille d'analyse de l'activité proposée par la didactique professionnelle que l'activité de préparation de classe est une activité productive dans le sens où elle consiste pour les maîtres à construire des séances d'enseignement-apprentissage à destination des élèves. Cette activité productive s'organise autour d'une classe de situation, d'invariants opératoires et de schèmes qui rendent compte de la diversité des manières de procéder des maîtres.

Cependant, la didactique professionnelle avance aussi que dans certaines circonstances, l'activité productive peut s'accompagner pour le professionnel d'une activité constructive car « en agissant, un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique), mais en transformant le réel, il se transforme lui-même » (Pastré, 2006 : 2).

Or, si pour Pastré il est assez aisé d'analyser et de rendre compte des activités productives, en revanche, les activités constructives sont plus difficiles à saisir surtout quand celles-ci se font à partir d'un apprentissage « sur le tas » (Pastré, 2006 : 5) puisque dans cette situation, « le modèle opératif et le modèle cognitif sont appris en même temps » (Pastré, 2006 : 6).

L'expérience des préparations de B. semble indiquer que l'activité productive qui consiste à préparer des séances de classe s'est accompagnée d'une activité constructive ; une activité qui a permis de faire passer de « l'externe à l'interne [...] du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure » (Pastré, 2007 : 90).

En effet, B. déclare qu'il a dû apprendre lui-même les notions, les méthodes d'apprentissage propres à la discipline avant de pouvoir en proposer en classe aux élèves. C'est à partir de la lecture des notes et scénarios proposés par son ensemble didactique que ce développement a pu advenir. Les déclarations de ce maître semblent montrer l'apport des préparations à son développement professionnel.

Il apparaît que B. se trouvait dans une situation où il ne pouvait pas ; faute de pouvoir mobiliser des ressources internes qu'étaient ses connaissances de la discipline, préparer par lui-même ses séances de géographie. Or, pour Pastré, « [...] on apprend généralement quand on est confronté à un problème, c'est-à-dire à une situation où il n'existe pas de procédure connue du sujet pour arriver à une solution, et où le sujet doit réorganiser ses ressources pour trouver une issue » (Pastré, 2006 : 7).

[...] quand j'étais PE1, tu avais le choix entre..., à l'époque le concours c'était : Histoire/Géographie ou Sciences ou Anglais, je crois ou langues. Cela veut dire que moi j'ai fait des études de sciences. Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau. Forcément, c'est un concours, je vais prendre là où je suis bon, donc j'ai pris les sciences. Et, après, tu arrives, tu es prof, il faut faire l'histoire et la géographie (B. 8).

La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas (B. 29).

A quoi ça sert d'enseigner cela ? Parce qu'on ne se rend pas compte au départ. A quoi ça sert d'enseigner cela ? C'est quoi les notions importantes qu'il faut transmettre aux élèves ? Parce que les programmes, ils sont assez flous, mine de rien. Tu as des grandes lignes directrices mais ça s'arrête, moi cela ne me parlaient pas (B. 119).

B., dans la volonté qu'il a eu de préparer ses séances de classe, a fait alors de manière pragmatique ce que Pastré appelle « un diagnostic de situation pour savoir comment agir » (Pastré, 2006 : 4). Pour pouvoir faire ses préparations, B. une fois qu'il a eu compris qu'il n'avait pas les ressources internes en termes de connaissances pour préparer ses séances de classe s'est renseigné sur les différents manuels, guides du maître disponibles sur le marché de l'édition. Pour B., il s'est agi alors de trouver une solution à son problème. Comme l'indique Pastré, « Dans le travail, les problèmes sont plutôt rares. Ou plutôt il faut dire qu'on fait tout pour les éradiquer : établissements de procédures, recours à la formation, changements dans l'organisation du travail » (Pastré, 2006 : 7).

Je suis allé à l'espace qui a fermé, c'était l'espace Luxembourg. Où tu as plein d'éditeurs pour les enseignants. Je suis allé là. Je suis allé là où je suis le moins bon, donc en histoire et géographie. J'ai cherché comment enseigner ces matières là (B. 74).

Le maître ici ne peut faire appel à ce qu'il a appris. Il s'agit alors pour lui de trouver un moyen, en l'occurrence ici de trouver un ensemble didactique, qui lui permettra de rentrer dans l'activité de préparation. Pour Pastré, « [...] si la « théorie » (l'acquisition du modèle cognitif) est une condition nécessaire pour entrer dans l'activité, ce n'est pas une condition suffisante : la pratique va consister à construire le modèle opératif à partir de deux

sources, le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'activité elle-même, avec les validations – invalidations qu'elle apporte » (Pastré, 2006 : 5).

Alors, en gros, tu as trois types de bouquins. Tu as le bouquin qui fait l'histoire géographie sciences. Cela paraît bien parce que tu te dis, j'ai tout en un seul livre. Sauf que c'est indigeste. Et pour toi, et pour les mômes. Enfin... (B. 74).

Tu as tout dedans. Tu as des... Je n'arrivais pas à respirer. Je trouvais ça hyper compact (B. 75). Je ne l'ai même pas pris. Je l'ai lu, je l'ai feuilleté (B. 76).

C'est... Les progressions étaient floues. Le guide du maître... je ne sais plus qui faisait cela, c'était tout nouveau. Cela venait de sortir. Le guide du maître, il était fin comme... il y avait dix feuilles. Cela consistait à répondre aux questions qu'il y avait dans le document. Euh... J'ai pas aimé. Après, il y a le gros manuel de mathématiques, enfin de... pardon d'histoire géographie, le même en histoire et le même en sciences. C'est dans le même rayon tout ça. Bon, tu feuilletes. Tu lis les questions un petit peu. Il y a des questions, tu te dis... voilà... (B. 77).

Je me suis projeté. Quand je l'ai lu [l'ensemble didactique]. Je me suis projeté. Je me suis dit : enseigner me paraît plus facile. Et je me suis dit : cela m'enlève un poids (B. 88).

Le maître mène alors une réflexion approfondie sur les ressources afin de choisir le manuel dont il se servira pour préparer ses séances de classe et qui correspond à la priorité qu'il s'est donnée : enseigner la géographie en se posant la question des finalités de la discipline (B. 119).

A quoi ça sert d'enseigner cela ? Parce qu'on ne se rend pas compte au départ. A quoi ça sert d'enseigner cela ? C'est quoi les notions importantes qu'il faut transmettre aux élèves ? Parce que les programmes, ils sont assez flous, mine de rien. Tu as des grandes lignes directrices mais ça s'arrête, moi cela ne me parlait pas (B. 119).

Le fait que B. suive pas à pas les scénarios pédagogiques d'un ensemble didactique (B. 41) lui permet de pouvoir proposer des séances de classe aux élèves mais dans le même temps, B. s'approprie des savoirs, des démarches propres à la discipline qu'il ne connaissait pas auparavant. Il s'agit pour B. de faire passer de « l'externe à l'interne [...] du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure » (Pastré, 2007 : 90). On peut dire qu'il apprend en préparant ses séances de classe.

Alors, je l'avais pré-utilisé il y a..., attends..., il y a trois ans. Il venait de sortir. J'étais remis en CM2. Oui, les programmes, c'est 2008. Donc, j'étais en CM2, je l'avais utilisé une première fois. Mais alors du coup... trop clé en main. Voilà. Il y avait une bonne classe qui suivait bien donc cela avait ... (B. 41).

Ce que j'aime bien dans celui-là, c'est que j'ai un apport. C'est comme si avant de faire la classe aux enfants, je me fais classe à moi-même (B. 27).

La première fois que je l'ai utilisé, c'était ça, alors après du coup tu deviens à l'aise sur le programme en

question. Mais la première fois que tu l'utilises, tu l'utilises d'abord pour une remise à niveau pour moi, car quand je débutais en CM2 (B. 28).

Non, là, il fallait en même temps, il faut que je me cultive et il faut que j'apprenne. Et je fais les deux en même temps. Voilà. La préparation consistait, moi, à me remettre à niveau (B. 42).

J'avais peur. Après, maintenant, clairement, l'an passé, j'étais très heureux parce que, c'est bête, mais j'apprenais (B. 59).

L'ensemble didactique que B. a sélectionné lui permettait à la fois de pouvoir présenter des séances de classe aux élèves ; ce qui correspond à l'activité productive de la préparation mais aussi de manière incidente de s'approprier les savoirs et démarches propres à la discipline qu'il ne connaissait pas auparavant ; qui correspond à une activité constructive. Le maître dans cette situation apprend en préparant ses séances de classe. Comme l'explique Pastré « [...] dans le cas le plus fréquent, la situation de travail, l'activité productive est le but de l'action ; l'activité constructive est un effet non intentionnel et plus ou moins important de l'activité productive » (Pastré, 2007 : 85).

Aujourd'hui, la mise à niveau. Eh bien, je commence à l'avoir un peu puisque cela fait déjà la troisième fois que je l'utilise (B. 42).

C'est ce que je te disais : autant, au départ, cela me paraissait flou, autant maintenant, cela me parle davantage et j'essaie d'apporter des documents de ma vie privée, enfin, de ma vie personnelle. [...] Et cela me permet de montrer aux enfants que, voilà, cela me paraissait inutile la géographie au départ... eh, bien, finalement, cela ne l'est pas tant que cela (B. 115).

B. déclare maintenant être capable à la fois de proposer des séances de géographie à ses élèves mais aussi de prendre des initiatives, de changer des étapes du scénario qu'il utilise pour les adapter à la situation qu'il rencontre. Comme l'indique Pastré, « [l']apprentissage est une activité qui ne consiste pas à accumuler des connaissances ou des savoirs, mais à configurer ou reconfigurer ses ressources cognitives, et ainsi transformer sa propre activité pour la rendre mieux adaptée aux contextes et situations (Pastré, 2007 : 83).

Pour comprendre ce que fait B. dans cette situation, il faut rappeler que pour Pastré, « [a]ctivité et apprentissage sont indissociables » (Pastré, 2006 : 2) puisque « [...] quand on parle d'apprentissage sur le tas, par immersion, on désigne un processus anthropologique fondamental qui accompagne toute activité de sorte qu'en agissant un acteur produit en même temps des ressources qui vont lui servir à guider et orienter son action » (Pastré, 2006 : 2).

Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves (B. 49).

En gros, c'est l'utilisation de ce manuel qui me fait m'éloigner ou qui me fait progresser dans les documents que je vais chercher (B. 50).

Non, je vais chercher très peu de documents. Par contre, quand je vais chercher, c'est un document précis parce que la séance d'avant a eu des soucis ou pour apporter davantage de diversité. Voilà (B. 72).

Cette activité constructive, ce développement professionnel a été tel pour ce maître qu'aujourd'hui il se considère mieux armé pour enseigner les disciplines pour lesquelles il avait le plus de difficultés (français, histoire et géographie) que celles avec lesquelles il était *a priori* le plus à l'aise (les mathématiques, les sciences).

Et, paradoxalement, je trouve que tu es meilleur enseignant là où tu es le moins bon. Je suis bien meilleur en français qu'en maths (B. 169).

Je dois certainement me poser, à mon niveau, les mêmes questions que les enfants. Alors qu'en mathématiques, des fois, je ne comprends pas les raisonnements d'enfants. Cela me paraît tellement logique (B. 171).

Maintenant qu'il a trouvé un outil qui lui permet de préparer ses séances et qu'il en sait plus sur la géographie, B. a plaisir à l'enseigner.

Et du coup, maintenant, je le fais avec plaisir parce que je me documente, je deviens plus intelligent surtout. Il faut être honnête. J'apprends des choses moi aussi. Et du coup, je le fais avec plaisir et j'essaie de ne pas... Cette année, j'essaie de ne pas zapper l'histoire et la géographie, quitte à raccourcir un petit peu le français, les maths et dire bon tant pis, on n'a pas fait deux exercices, on n'en fait qu'un, ce n'est pas grave. On va faire la géographie (B. 60).

Il apparaît que pour B., l'activité orientée vers la réussite de l'action, en l'occurrence celle qui lui permet maintenant de préparer ses séances de classe et de pouvoir s'adapter aux situations qui se présentent à lui ne lui permet pas encore toutefois de comprendre vraiment ce qu'il fait et comment il le fait. Il est arrivé à un moment où il veut en savoir plus sur ce qu'il fait et sur la manière avec laquelle il le fait.

Je me suis inscrit à la formation pédagogique : enseigner la géographie au cycle 3. J'ai pas de... je me suis créé une façon à moi grâce à ce livre-là. Mais, je ne sais pas si c'est la bonne manière d'enseigner la géographie (B. 120).

Ce que ressent B. peut être illustré par ce qu'écrit Pastré sur les limites de l'apprentissage sur le tas : « [...] l'apprentissage par immersion ou sur le tas a ses limites [car] l'apprentissage par immersion est grandement amélioré quand il s'accompagne d'une analyse réflexive et rétrospective, c'est-à-dire quand on combine apprentissage par l'action et apprentissage par l'analyse de l'action » (Pastré, 2006 : 7).

L'expérience de B., du passage de « l'externe à l'interne [...] du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure » (Pastré, 2007 : 90) semble se rapprocher de ce que Pastré dans la didactique professionnelle nomme l'activité constructive et correspondre à un apprentissage. Le fait que B. ait pu enseigner plusieurs années sur un même niveau et qu'il ait pu « s'entraîner, répéter, recommencer » (Pastré, 2006 : 6) a permis de rendre compte de cet apprentissage sur le tas, par immersion. Mais, « la performance de l'action (sa réussite) » (Pastré, 2006 : 6), seule, ne permet pas au maître cependant de pouvoir justifier de son action. La demande de formation de B. (B. 120) en géographie semble traduire le fait que le maître est arrivé à un moment où il a justement besoin de pouvoir comprendre sa manière de procéder, de comprendre les soubassements théoriques propres à la discipline et à son apprentissage. D'ailleurs, pour Pastré, « l'apprentissage professionnel est maximal quand le modèle cognitif et le modèle opératif peuvent s'étayer l'un l'autre » (Pastré, 2006 : 6).

Non. Non, non, pas du tout. Je me suis inscrit à la formation pédagogique : enseigner la géographie au cycle 3. J'ai pas de... je me suis créé une façon à moi grâce à ce livre-là. Mais, je ne sais pas si c'est la bonne manière d'enseigner la géographie. Ou l'histoire. Parce que c'est assez proche pour moi, les deux (B. 120).

Pour d'autres maîtres, il semble que l'on puisse aussi parler de développement professionnel quand ils prennent l'initiative de mieux connaître et comprendre la discipline qu'ils enseignent et les manières de l'enseigner. Ce développement peut se faire par la lecture de manuels, de guides du maître en fonction du renouvellement des programmes, de lectures complémentaires sur des thèmes précis proposés par les éditeurs ou par la lecture comme l'a fait B. des notes destinées aux maîtres dans les guides pédagogiques. Les cas de Ma. et C.S. illustrent bien cet état d'esprit et cette manière de faire.

Donc, moi, j'ai essayé d'enrichir pas mal avec pédagogie pratique (Situations problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3, Hatier, Dalongeville, Huber). Et, en fait, là-dedans, il y a beaucoup de propositions, ... d'autres documents et des bibliographies dans chaque chapitre [...] (Ma. 8).

Alors, ensuite, la troisième année, on a commencé à aller chercher d'autres documents dans la bibliographie de ce livre-là (Hachette) (Ma. 13).

On est abonné à pas mal de revues sur l'école. Et, notamment, dans Images docs ou des choses comme ça. Voilà. Dès que je trouve quelque chose qui passe, je récupère (Ma. 28).

Ça, c'était pas mal. Puis, celui-là, je l'ai acheté pour moi, pour... pour... je ne sais pas s'il y a un manuel qui va avec. Mais, c'était très intéressant [le livre du maître Michaud] au niveau contenu, quoi (C. 6).

[Chercheur : [...] ils ne vont pas ensemble (le livre du maître et le livre de l'élève). Ça, ça ne gêne pas.]

Non, non, ça c'est pour moi (C.S. 18).

Pour ma connaissance à moi. Parce que j'ajoute des choses évidemment quand je fais mes cours. Donc, je lis des trucs en... voilà, je complète (C.S. 19).

Ouais, non, j'utilise, j'utilise les trucs qui sont faits pour les enfants. Pour moi, parce que moi, cela m'intéresse, il y a des sujets, voilà, et puis j'ai envie d'avoir du... des fois un éclairage nouveau (C.S. 26).

Non, non, maintenant, cela fait 35 ans que... Non, je ne peux pas dire que je passe beaucoup de temps à préparer mes leçons. Par contre, je lis des choses en amont, tout le temps. Chez moi, il y a plein de bouquins qui traînent partout (C.S. 44).

Eh, bien, en géographie, ça se renouvelle beaucoup. [...] Il y a toujours des choses qui sortent. Il y a des choses intéressantes à ... ah, oui, je crois que... et puis, cela m'intéresse. Aussi. Moi, je ne fais pas semblant (C.S. 45).

J'ai acheté le livre du maître. Parce que justement je veux savoir comment ils font pour ... ce qui m'intéresse, c'est l'introduction de la leçon. Comment ils font pour introduire un sujet comme ça. La culture de la banane en Guadeloupe. C'est passionnant, ça, non, mais c'est vrai. [...] Non, moi, cela m'intéresse ce genre d'ouvrage (C.S. 47).

Toutefois, ce développement professionnel ne peut se faire que dans certaines circonstances. En effet, les entretiens montrent que ce développement ne peut se faire que dans la mesure où le maître souhaite s'intéresser à la discipline qu'il enseigne ; et cela quel que soit le niveau de connaissances disciplinaires de base du maître.

En effet, pour B., il n'y a eu développement professionnel que dans la mesure où il a décidé de s'intéresser à la discipline qu'il devait enseigner. Mais cet intérêt pour la discipline n'est advenu que parce qu'il ne pouvait plus bénéficier comme c'était le cas auparavant d'échanges de service entre maîtres.

D'ailleurs T., à un moindre degré, exprime ce même sentiment. Obligé d'enseigner cette discipline, il a dû en effet s'intéresser à la discipline et à la manière de l'enseigner.

En fait, ce qui se passe, c'est que jusque-là, je t'avoue qu'en Clad, je ne faisais pas la géographie, je ne faisais pas vraiment la géographie. Cela m'est arrivé une année, je travaillais avec les 15 séquences de géographie de chez Retz. Mais, en Clad, c'était un peu difficile. Et puis, des fois, ils allaient dans d'autres classes aussi pour faire géographie, donc, je ne les avais pas toujours en géographie (T. 2).

Ben, ma toute première année parce que j'avais un décroisement en anglais, donc je faisais l'anglais à des CM2. Donc, elle me faisait la géographie (T. 20).

La formation professionnelle, qu'elle ait été sollicitée par le maître dans le cas des programmes de formation départementale (S.) ou suivie de manière obligatoire dans le cadre de formations de circonscription (Mo.) apparaissent comme des leviers qui permettent à des maîtres de développer leurs connaissances de la discipline et de son enseignement.

Alors, moi, il se trouve que je suis allée, lors d'une animation pédagogique, avec un inspecteur, celui de C. qui nous a donc expliqué comment enseigner la géographie à l'école. [...] Et il y a quelque chose dont nous a parlé justement l'inspecteur que maintenant j'essaie de faire (Mo. 1).

J'utilise les livres qu'il y a dans l'école. Il y avait un livre que j'avais commandé et que j'utilise parce que justement j'avais été à l'IUFM. J'avais fait un stage de géographie. Et, je ne sais pas si tu connais, je crois, c'est J.M.B. . Il avait fait un livre. Donc, il y est encore. Je suis la seule à l'utiliser encore parce que ce livre me paraissait correspondre à ce que je voulais faire, tu vois, en géographie (S. 1).

On avait étudié plusieurs bouquins. Je ne me souviens pas des autres. Et, j'avais trouvé justement celui-ci. Tu vois, lire ... lecture d'images et tout ça. A cette époque, on n'en parlait pas. Bon, eh bien maintenant, c'est courant, banal. Mais, à cette époque, c'était nouveau comme truc, comme concept. On ne faisait pas cela en géographie (S. 13).

J'ai voulu faire le stage parce que les documents que je trouvais dans les écoles ne me convenaient pas. C'étaient des vieilleries. Tu vois. Et, je ne savais justement comment travailler l'histoire et la géographie (S. 75).

Mais là encore, ce sont les maîtres les plus intéressés par la discipline qui s'inscrivent à ces formations en géographie dans le cas des stages de formation continue. Les autres n'y ont pas recours ou ne s'inscrivent pas en géographie soit parce qu'ils n'ont pas d'appétence pour la géographie (Z. 36) soit parce qu'ils souhaitent donner la priorité à d'autres disciplines qu'ils considèrent à tort ou à raison comme plus importantes (De. 42, 44, 50, Mel. 70, I.G. 79).

Si, après, on avait eu des animations ou des... J'en ai jamais eu de passionnante. En géographie, je crois que je n'en ai jamais eu. Et après, tu vois comme le système est mal fait. Comme en... les stages que l'on nous proposait, qui à l'époque duraient un mois ou trois semaines. Comme c'est sur la base du volontariat, bêtement, et égoïsment, tu prends des thèmes qui te plaisent (Z. 36).

Oui, j'ai suivi des stages de formation continue. J'en ai suivi pas mal. Mais, pas en géographie (De. 42).

Parce qu'il y a d'autres matières qui m'intéressaient plus. J'ai fait beaucoup de stages d'anglais. J'en ai fait en expression écrite. J'en ai fait en EPS, voilà (De. 44).

Non, je crois que c'est surtout mon propre intérêt qui dicte. Donc, par exemple, l'anglais, c'est une de mes matières de prédilection et une fois que j'ai trouvé un bon formateur, à l'époque où il y avait des stages de formation continue, eh bien, j'en ai demandé plusieurs quoi. J'ai fait deux ou trois ou quatre stages avec la

même personne. Et, c'était génial quoi. Voilà (De. 50).

Cela dépend. Si j'avais le choix entre formation littérature/écriture. Si tu veux, en rédaction, je pêche complètement, et là-dessus, je préférerais me former d'abord là-dessus (Mel. 70).

Non, mais parce que la géographie, si tu veux, j'ai un peu l'impression, bon, ce n'est pas fantastique ce que je fais, mais j'arrive à faire quelque chose. La rédaction, tu vois, voilà. Je n'ai pas de manuel sur lequel m'appuyer donc j'ai l'impression de couler complètement parce qu'avec la géographie, j'ai l'impression d'arriver à respirer quand même (Mel. 71).

C'est vrai que jusqu'à présent, j'ai favorisé d'autres matières (I.G. 79).

Paradoxalement, les maîtres qui ont fait des études universitaires en géographie ne sont pas ceux qui lisent le plus d'ouvrages en lien avec la géographie. Leurs déclarations tendent à indiquer qu'ils en restent aux connaissances et savoirs qu'ils ont appris lors de leur formation universitaire. Les déclarations de A.D. (A.D. 11, 20) et N.M. (N.M. 46), toutes deux géographes de formation reflètent cette idée.

Il y avait oui, les choses comme ça, des choses que je connaissais. [...] Et puis, ... et, puis, non, c'est vrai que je n'utilisais pas énormément de choses extérieures (A.D. 11).

Oui, mais comme moi, il se trouve que j'avais des connaissances. Voilà, et puis c'est quelque chose qui me plaisait. Et que j'avais étudié. [...] Et puis, du coup, oui, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières parce que c'était un domaine que j'avais l'impression de maîtriser (A.D. 20).

Alors, moi, pour améliorer mes connaissances, en géographie, personnellement, je ne fais pas grand chose. Je ne lis plus. Je ne lis quasiment plus rien en géo. Moi, je lis le Courrier international. Allez, c'est tout. Par contre, je lis le Courrier international toutes les semaines. Ce qui donne quand même des choses d'actualité, en éco, en géo. Mais, sinon, non, moi, je ne lis plus d'ouvrages. Je feuillette ceux de mon fils parce que... de temps en temps, mais j'avoue que... (N.M. 46).

Toutefois, le fait que le maître ait des difficultés à enseigner la géographie n'est pas en soi un facteur décisif qui permet ce développement comme le prouve l'attitude de Z. (Z. 14, 29, 46) et de J.B. (J.B. 15) vis-à-vis de la géographie.

Disons, c'est quelque chose qui ne m'a jamais beaucoup attirée. Donc, je sens que j'ai d'énormes lacunes (Z. 14).

Parce que je préfère l'histoire. C'est purement égoïste. Préférence et puis connaissance parce que comme depuis toujours cela a été ça (Z. 29).

Je ne suis pas extrêmement satisfaite mais après... tu vois, avec l'ancienneté... quand tu t'installes dans un niveau. J'arrive, ... j'aurais pu faire beaucoup mieux si je m'étais plus creusée. Mais, disons, les quinze thèmes que j'abordais, en gros, dans l'année, en restant six ou sept ans dans la même classe, j'arrivais quand même à avoir des trucs. Après, je ronronnais un petit peu. Je savais que j'aurais pu trouver plus [...] (Z. 46).

Et, en géographie, j'ai plus de notions. Parce que moi, dans ma tête, je me repère plutôt bien en géographie. Je ne pense pas être nul en géographie. Mais, cela ne m'a jamais attiré vraiment, quoi. En fait, comme c'est un

domaine qui ne m'attire pas beaucoup. Généralement, on devrait faire le contraire. C'est-à-dire, là où on est le moins doué, on devrait travailler le plus. Mais au contraire, quand il y a un truc où je me sens pas vraiment à l'aise, je me dis : ce n'est pas moi la personne la plus à même d'être le plus doué pour cela, quoi (J.B. 15).

Les différents exemples que l'on vient de voir nous enseignent que pour qu'il y ait effectivement développement professionnel, il faut qu'il y ait désir d'en savoir plus sur la discipline de la part du maître. Ce désir peut naître d'une appétence ou d'un intérêt personnel de la part du maître mais aussi d'une situation qui le pousse à s'y intéresser ; quand il ne peut plus bénéficier d'échanges de service par exemple. Dans le premier cas, ce développement est volontaire, dans le second cas il est contraint.

L'enquête par entretiens montre que l'appétence et l'intérêt du maître à vouloir mieux connaître la discipline apparaissent cependant être les facteurs les plus importants face à celui de la contrainte de devoir l'enseigner.

En effet, face à la contrainte de devoir faire des séances de géographie, les maîtres peu intéressés par la discipline de la géographie s'adaptent ; ils sont plus enclins que les autres à ne proposer que des séances de localisation, de description de documents et l'apport de données factuelles (K., N.C., Z., T.) ou à faire appel à des échanges de services entre collègues (T., J.B.).

Conclusion du Chapitre 8

Ce chapitre a permis de montrer à partir d'une grille d'analyse élaborée par le chercheur à partir de la didactique professionnelle que l'activité de préparation se compose d'une partie productive et d'une partie constructive.

La partie productive de l'activité est structurée autour d'une classe de situations (la préparation des séances de géographie), d'invariants opératoires (le réel géographique est interrogé à partir de documents géographiques entre les murs de la classe sauf quand les élèves se trouvent en classe de découverte hors de leur établissement scolaire), de schèmes (les différentes manières de préparer les séances de classes) et parfois d'images opératives (qui correspondent à l'image que les maîtres ont du niveau supposé ou réel de leurs élèves et à l'adaptation des documents qu'ils opèrent pour les activités de classe).

D'autre part, cette partie a permis de montrer que dans certaines circonstances, l'activité productive (de préparation des séances de classe) s'accompagne d'une activité constructive ; de développement professionnel du maître.

Mais, pour qu'il y ait développement professionnel, il faut comme l'écrit Pastré qu'il y ait passage de « l'externe à l'interne », « du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource interne », c'est-à-dire qu'il faut « assimiler à soi-même quelque chose qui au départ est extérieur à soi » (Pastré, 2007 : 91). Or, il semble que ce passage de « l'externe à l'interne », ce développement professionnel ne peut se faire que dans certaines circonstances et sous certaines conditions. Cette recherche montre à partir d'exemples que l'activité productive n'apporte pas toujours du développement professionnel pour les maîtres.

Chapitre 9.

Interprétation des résultats à partir de la clinique de l'activité

Préparer la classe : une activité qui s'organise à partir d'un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes

Si la grille d'analyse de l'activité proposée par la didactique professionnelle a permis de montrer que l'activité de préparation obéit à des invariants opératoires et que la diversité des manières de préparer les séances de classe dépendent de différents schèmes mobilisés par les maîtres, en revanche, cette grille d'analyse ne permet pas de connaître les raisons qui amènent les maîtres à opérer d'une manière plus que d'une autre pour préparer leurs séances de géographie. Or, la grille de lecture de l'activité proposée par le chercheur à partir de la clinique de l'activité va permettre justement de mieux comprendre ce qui se joue pour le maître pendant ces moments de préparation de classe.

Il faut rappeler que l'activité de préparation a la particularité d'être une activité discrétionnaire, c'est-à-dire que dans cette situation où « il y a obligation de résultats sans certitude de moyens [c'est au sujet qu'incombe la tâche] à gérer ses propres ressources » (Pastré, 2007 : 87). Dans ce contexte, les maîtres, pour préparer leurs séances de classe, doivent tenir compte de la prescription, des ressources dont ils disposent mais aussi des contraintes liées à la situation de préparation. Ainsi, cette activité de préparation est-elle « simultanément dirigée par le sujet vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132). C'est dire que dans cet exercice

solitaire « l'autre peut ne pas être là sans cesser d'être impliqué pour autant » (Clot, 2006 : 102).

Les paragraphes qui vont suivre auront pour objectif de montrer que l'activité de préparation des séances de classe se fait à partir d'un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes. Les arbitrages que sont alors amenés à opérer les maîtres entre les ressources dont ils disposent et les contraintes dont ils ont à tenir compte se font à partir d'un « compromis dynamique entre le sens et l'efficacité de l'action, ou un compromis entre ce qu'il faudrait faire et ce qui semble vain de tenter. [Dans ces circonstances, travailler], c'est, au plan psychologique, continuellement arbitrer » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 131).

Ainsi, cet exercice d'arbitrage, fait à partir d'un compromis, opéré par les maîtres correspond-t-il aux décisions qu'ils prennent face aux « épreuves qu'ils traversent et les solutions qu'ils trouvent ou ne trouvent pas pour s'y mesurer » (Clot, 2006 : 134). Ce compromis, cette « modulation subjective » (Clot, 2006 : 104) opéré par les maîtres est alors « le résultat d'un arbitrage entre plusieurs actions possibles, au carrefour de plusieurs horizons en tension » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 131).

Or, opérer un compromis, faire des arbitrages, c'est s'engager. Clot (2008) insiste à ce sujet sur les effets psychologiques du travail pour celui qui agit. En effet, le travail peut être source d'engagement ou de désengagement face aux difficultés ou aux satisfactions qu'il procure. Comme l'indique cet auteur, l'activité représente aussi « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées » (Clot, 1999 : 119). Pour Clot, « [v]ivre au travail c'est [...] pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son initiative » (Clot, 2008 : 7).

On montrera donc dans une première partie que c'est à partir d'un état des ressources et des contraintes que les maîtres opèrent un compromis en faveur soit de la lettre soit de l'esprit des programmes. La deuxième et la troisième partie illustreront avec des exemples l'exercice d'arbitrage que les maîtres sont amenés à faire à partir de ce compromis pour préparer leurs séances de classe et les conséquences que ces arbitrages ont sur les activités qu'ils proposent aux élèves. Enfin, une quatrième partie permettra de montrer que dans des circonstances particulières le compromis opéré par les maîtres peut avoir pour

certains d'entre-eux des conséquences sur leur personne.

1. Un compromis qui s'effectue à partir des représentations de la discipline et de la formation reçue

Les maîtres interrogés ont tous un point commun : ils doivent tenir compte des ressources dont ils disposent pour préparer leurs séances de géographie et des contraintes auxquelles ils auront à faire face.

Dans ce contexte, on peut dire avec Clot que l'activité est « une arène, ou plutôt le théâtre d'une lutte » (Clot, 2006 : 100) et « [le] sujet [...] n'existe qu'exposé aux discordances de l'activité des autres, des siennes propres et des objets du monde. Il leur répond en orchestrant au mieux les puissances d'actions qu'elles lui fournissent, les latitudes qu'elles lui offrent, les obstacles qu'elles lui opposent. Il n'est pas face à une seule force, mais sollicité par plusieurs. Sa tâche – car c'en est une – est de les organiser pour ne pas être condamné à l'inefficacité ou à l'absurde » (Clot, 2006 : 103).

Comprendre ainsi l'activité des maîtres quand ils préparent leurs séances de classe, c'est prendre en compte à la fois les ressources et les contraintes qui organisent leur travail de préparation mais aussi leur subjectivité qui va devoir être mise à l'épreuve pour pouvoir organiser les préparations de classe en fonction de l'état des lieux qu'ils auront fait. Car comme l'indique Clot, l'activité de travail est « triplement dirigée » (Clot, 2006 : 98) et « située » (Clot, 2006 : 110). En effet, l'activité de travail « n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres (Clot, 2006 : 98). L'« action située » doit s'entendre quant à elle comme « une action dépendante de l'action du destinataire. [Elle] est inséparable de la situation où elle est indexée et véhicule une interprétation différente dans chaque contexte différent » (Clot, 2006 : 110).

Les paragraphes suivants vont permettre de montrer que le compromis fait par les maîtres entre la lettre et l'esprit des programmes se fait à partir de l'intérêt, des connaissances, de la représentation qu'ils ont de la discipline à enseigner mais aussi de l'envie qu'ils ont d'en savoir plus sur la discipline, des supports qu'ils ont à disposition et du temps dont ils disposent

pour préparer leurs séances de classe.

1.1. Un intérêt pour la discipline qui n'est pas partagé par tous les maîtres

Les déclarations faites par les maîtres montrent qu'ils ne partagent pas tous d'emblée le même intérêt pour la géographie et son enseignement. Ainsi, à titre d'exemple, la géographie est une discipline qu'apprécient N.M., E., Ma. et S. alors qu'elle ne semble pas intéresser Mel., J.B. et Z.

Ah, bah, oui. Moi, j'aime bien. Oui, oui. Non, non, j'aime bien (N.M. 41).

Eh, bien, moi, je suis convaincu de l'intérêt de la discipline (N.M. 42).

Je vous dirais que cela va en géographie. Enfin, déjà, j'ai des restes de ce que je faisais quand j'étais plus jeune. On après, enfin, étant donné que j'ai fait des sciences, il y a des choses aussi que je connaissais (E. 30).

Non. Non, et puis, c'est un domaine qui me plaît plutôt. Je suis assez friande de lecture de cartes... c'est depuis petite quoi (Ma. 47).

Je préfère la géographie à l'histoire (S. 32).

Cela fait penser aux voyages. Voyages et... (S. 34).

Déjà, la géographie, je n'aime pas ça, cela m'emmerde en fait (Mel. 1).

Je n'ai pas d'affinités du tout. Je ne me suis pas... je n'arrive pas à accrocher. Je n'arrive pas à... (Mel. 2).

La géographie. Bon, au départ, l'histoire/géographie, je n'aimais pas du tout cela (J.B. 10).

Je ne pense pas être nul en géographie. Mais, cela ne m'a jamais attiré vraiment, quoi. En fait, comme c'est un domaine qui ne m'attire pas beaucoup (J.B. 15).

Disons, c'est quelque chose qui ne m'a jamais beaucoup attirée (Z. 14).

De la même façon, les maîtres n'ont pas tous la même représentation de la géographie en tant que discipline scolaire. Ainsi, pour Z., E., la géographie en tant que discipline scolaire apparaît comme rébarbative, peu ludique pour les élèves alors qu'elle apparaît pour S. et K. et N.M. comme au contraire une discipline attrayante pour les élèves.

C'est que les manuels de géographie surtout anciens, c'est... je trouve que c'est un petit peu barbant. Enfin, cela ne rend pas tellement vivant la géographie. Alors, que c'est une science vivante quand même (E. 60).

Après, pour moi, je trouve qu'il faut, enfin, c'est comme les sciences, il faut utiliser ce qu'on a aussi à l'extérieur. Vous voyez ce que je veux dire. Je veux dire : là, comme ça, vous lisez une leçon de géographie. C'est quand même rébarbatif (E. 61).

Non, l'image que j'ai, c'est que la géographie, ce n'est pas une activité spécialement ludique. Pour, moi, pour les enfants (Z. 51).

Elle n'est pas assez attrayante, quoi (Z. 52).

[...] de toutes façons pour les enfants, euh, ils préfèrent la géographie (S. 34).

[...] moi, je dirais qu'il y en a beaucoup qui adorent la géographie. Parce que justement, ce n'est pas carré, ils n'ont pas peur de se tromper. Ils peuvent dire ce qu'ils pensent. Et moi, je sais que quand j'annonce géographie, ils adorent (K. 48)

1.2. Une formation disciplinaire, une ancienneté professionnelle et des ressources qui ne sont pas égales pour tous les maîtres

Tous les maîtres n'ont pas la même formation universitaire. N.M. et A.D. ont fait des études de géographie alors que B. et J.B. déclarent avoir fait des études scientifiques et ne pas s'être intéressés d'une manière ou d'une autre à cette discipline durant leur scolarité.

Je ne pense pas être nul en géographie. Mais, cela ne m'a jamais attiré vraiment, quoi. En fait, comme c'est un domaine qui ne m'attire pas beaucoup (J.B. 15).

Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau (B. 8).

Je n'étais pas le plus brillant des élèves en géographie (B. 14).

Les maîtres n'ont pas tous la même ancienneté dans la profession pas plus que dans le niveau dans lequel ils enseignent : Z., C.S., De. ont plus de trente ans d'ancienneté et enseignent depuis plus de dix ans au même niveau de classe tandis que Na., N.C., et C. ont moins de trois ans d'ancienneté.

Alors que Z., qui a plus de dix ans d'ancienneté, avoue ne pas avoir été en capacité de pouvoir stocker du matériel pédagogique, E., Ma. qui ont moins d'années d'ancienneté dans la profession et dans le niveau de classe dans lequel elles enseignent déclarent avoir été en mesure de stocker du matériel en vue de préparer leurs séances de géographie.

Les exemples que l'on vient d'évoquer précédemment ont eu pour objectif de

montrer que les maîtres ne se trouvent pas tous dans la même situation quand ils préparent leurs séances de classe. On verra dans les paragraphes suivants avec E. que la représentation négative de la géographie ou de la discipline scolaire que peut en avoir le maître ne signifie pas *ipso facto* qu'il se désintéresse des préparations de classe qu'il a à effectuer. .

Etant donné que les maîtres ne sont pas tous égaux face à cette situation de préparation, les arbitrages qu'ils vont être amenés à faire entre les ressources, les contraintes et la prescription se font à partir de leur propre subjectivité et d'un compromis qu'ils établissent entre la lettre et l'esprit des programmes.

Si les vingt-deux maîtres de l'enquête par entretiens préparent tous leurs séances de géographie et proposent effectivement des séances de géographie à leurs élèves en classe, en revanche tous n'appliquent pas de la même manière les programmes qu'ils sont chargés d'enseigner.

Les parties suivantes vont permettre de comprendre comment les maîtres en arrivent à faire un compromis en faveur de la lettre ou de l'esprit des programmes.

2. Préparer la classe : c'est faire un compromis pour respecter la lettre des programmes

Une partie des maîtres interrogés fait un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes au profit du premier terme. Deux facteurs apparaissent prépondérants quand à l'issue de ce compromis : le manque de connaissance du maître dans la discipline et son faible engagement dans l'activité de préparation des séances de classe. Ces facteurs amènent alors les maîtres à privilégier des activités rapides et simples à préparer pour le maître et de bas niveau cognitif pour les élèves. On illustrera ce qui vient d'être avancé par les cas de T., Mel, J.B. et Z.

2.1. Le maître opère un arbitrage qui se fait au profit d'une préparation rapide et simple pour le maître

Si T., aujourd'hui prépare ses séances de géographie, c'est qu'il ne peut faire autrement.

Non, ben non, parce qu'en fait, c'est vrai que je ne faisais pas beaucoup de géographie. En toute première année, je faisais le découpage de l'anglais, donc je ne faisais pas la géographie (T. 19).

Or, cette année, les circonstances font que T. se trouve dans une situation où il ne peut faire d'échanges de service. Pour préparer ses séances de géographie, T. doit composer avec le fait qu'il est peu à l'aise avec la géographie (T. 27, 38), son désir de remplir la tâche qui lui incombe (T. 56) le temps qu'il est prêt à consacrer à ses préparations de classe (T. 68).

Je ne suis pas vraiment un expert, non. En géographie, vraiment, non, je... non (T. 27)

Non, ... je ne suis vraiment pas calé en géographie. Je ne suis pas très calé (T. 38).

Et puis là, ma programmation me satisfait. Je sais où je vais. Je respecte les compétences des programmes (T. 56).

[...] il faut voir un truc parce que moi, quand je prépare ma semaine, en fait je prépare ma semaine le weekend. Je prépare toute ma semaine. J'aime bien préparer toute ma semaine. Mais, c'est vrai que j'ai tellement... Il y a les corrections. Il y a tout à faire. Du coup, je n'ai pas le temps de m'éparpiller (T. 68).

Dans ce contexte, on peut dire que T. est « exposé aux discordances de l'activité des autres, des siennes propres et des objets du monde. Il leur répond en orchestrant au mieux les puissances d'actions qu'elles lui fournissent, les latitudes qu'elles lui offrent, les obstacles qu'elles lui opposent. Il n'est pas face à une seule force, mais sollicité par plusieurs. Sa tâche – car c'en est une – est de les organiser pour ne pas être condamné à l'inefficacité ou à l'absurde » (Clot, 2006 : 103).

La solution qu'a trouvée le maître pour contrecarrer cette discordance de l'activité est de s'en remettre à un support qu'il a sélectionné pour sa simplicité d'accès tant pour lui que pour les élèves. La finalité des séances étant pour le maître de répondre à la lettre du programme en distribuant aux élèves des connaissances à partir d'un support « simple » pour reprendre les mots du maître.

C'est fait pour les vacances [...] Ce n'est pas un cahier de vacances où il va y avoir des coloriages à la fin. Non, non. C'est un manuel. Pour moi, c'est un manuel. C'est un manuel très sérieux qui traite vraiment des compétences (T. 58).

En géographie, je trouve ça bien. Oui. Je trouve cela bien fait parce que justement la leçon est très simple. Moi, il me faut quelque chose de simple... de bien, voilà. La leçon est toujours à gauche. Une petite chose pour découvrir la notion et il y a des exercices qu'en général on n'a pas dans les autres manuels, quoi. Donc, là, vraiment, cela me satisfait (T. 65).

[...] on copie la leçon et puis après on relit bien la leçon et puis on essaie de comprendre la leçon...et on fait des exercices (T. 43).

Et de toute façon, l'idée pour moi, ce n'est pas de leur bourrer le crâne. Ce n'est pas de faire du bourrage de crâne. C'est d'aller... au contraire... de leur faire apprendre des choses qu'ils ne savent pas déjà. Et puis, qu'ils aient des idées claires sur certaines choses. Ce n'est pas forcément de leur en mettre plein la tête (T. 68).

Le compromis fait par T. au profit de la lettre des programmes semble traduire ce que dit Clot quand il indique « que l'efficacité de l'action sur l'objet – économie de moyens au service d'une disponibilité de l'action – et le sens de l'activité pour le sujet se rejoignent et se séparent dans tout travail concret (Clot, 2006 : 104).

T. n'est pas le seul maître à opérer un compromis au profit de la lettre des programmes puisque Mel., J.B. et Z. se trouvent dans la même situation. Dans ces trois cas, l'arbitrage opéré par les maîtres s'est fait entre le peu d'intérêt et d'appétence qu'ils ressentent

pour la discipline et leur désir de proposer des séances de géographie aux élèves. Dans ces trois cas comme pour T., le compromis entre la lettre et l'esprit des programmes se fait en faveur du premier terme.

2.2. Le maître opère un arbitrage au profit de séances de bas niveau cognitif

Les propos que les maîtres tiennent à l'égard de la discipline qu'ils souhaitent enseigner semblent traduire d'emblée leur peu d'intérêt et d'attrait pour celle-ci (Mel. 1, 2, 3) mais aussi leur désir de proposer quand même des séances de géographie à leurs élèves (Mel. 43).

Déjà, la géographie, je n'aime pas ça, cela m'emmerde en fait (Mel. 1).

Je n'ai pas d'affinités du tout. Je ne me suis pas... je n'arrive pas à accrocher. Je n'arrive pas à... (Mel. 2).

Oui, déjà, je n'ai pas..., je ne suis pas passionnée (Mel. 3).

J'essayais, en règle générale. Parce que je suis assez têtue. Chaque semaine a sa petite plage horaire pour sa petite discipline (Mel. 43).

[...] cela fait partie des domaines que je travaille les moins. La géographie. Bon, au départ, l'histoire/géographie, je n'aimais pas du tout cela. L'histoire, je m'y suis mis. Et, bon, maintenant que je m'y suis mis, cela va mieux. Mais, c'est vrai, ce que je pense, moi, ce qui me freine le plus en géographie, c'est le problème des supports, justement. C'est que je trouve que c'est pas facile à faire. (J.B. 10).

Face à cette situation, les maîtres ont trouvé des solutions. Ils se sont attachés à trouver des supports pour préparer leurs séances de classe et proposent effectivement des séances de géographie en classe à leurs élèves sans pour autant se sentir impliqués et engagés dans ce qu'ils font.

C'est vrai, qu'après, à la base, je suis scientifique. Donc, c'est vrai que cela me plaît plus (Mel. 9).

Alors, pour les sciences, je fais un peu... je pioche un peu partout, et là, je vais aller chercher ailleurs. Mais, ça, c'est parce que j'ai envie de prendre le temps aussi (Mel. 33).

Mais au contraire, quand il y a un truc où je me sens pas vraiment à l'aise, je me dis : ce n'est pas moi la personne la plus à même d'être le plus doué pour cela, quoi (J.B. 15).

Je ne suis pas extrêmement satisfaite mais après... tu vois, avec l'ancienneté... quand tu t'installes dans un niveau. J'arrive, ... j'aurais pu faire beaucoup mieux si je m'étais plus creusée. Mais, disons, les quinze thèmes que j'abordais, en gros, dans l'année, en restant six ou sept ans dans la même classe, j'arrivais quand même à

avoir des trucs. Après, je ronronnais un petit peu. Je savais que j'aurais pu trouver plus [...] (Z. 46).

Les situations que l'on vient d'évoquer paraissent traduire le fait que « [l'] activité pratique d'un sujet n'est jamais seulement un effet des conditions externes ni même la réponse à ces conditions [...]. L'activité – pratique [...] – est toujours le siège d'investissements vitaux : elle transforme les objets du monde en moyen de vivre ou échoue à le faire » (Clot, 2008 : 6-7).

Les exemples que l'on vient de voir illustrent l'arbitrage opéré par des maîtres pour pouvoir préparer leurs séances de géographie et le compromis qu'ils ont trouvé en faveur de la lettre des programmes. C'est-à-dire que quelles que soient les difficultés qu'ils éprouvent à préparer leurs séances de classe, l'intérêt qu'ils portent à la discipline, l'appétence qu'ils ont pour la géographie, les maîtres s'attachent à trouver des solutions pour respecter la lettre de la prescription. Dans ce cas de figure, on peut dire qu'ils proposent aux élèves des activités qui respectent plus la forme que le fond des programmes.

Si les cas que l'on vient d'évoquer se font à partir d'un compromis en faveur de la forme sur le fond, de la lettre des programmes sur leur esprit, on peut voir toutefois que l'état d'esprit des maîtres qui guide ce compromis n'est pas le même d'un maître à l'autre. T. en effet cherche à proposer des séances qui tiennent compte des compétences qu'il a pu relever dans les programmes alors que J.B. et Z. s'en remettent à ce qu'ils déclarent le mieux maîtriser. Dans ces deux derniers cas, les maîtres ne s'engagent pas vraiment dans l'activité. Ils semblent rester à « la surface des choses ». La cause de ce manque d'engagement, de cette sorte de « désengagement » paraît être tant la traduction de leur manque d'intérêt pour la discipline que de leur manque de motivation personnelle pour la discipline. Même si T. essaie plus que les autres maîtres de « coller » au plus près des compétences attendues dans les programmes, on peut avancer que J.B., Z., Mel. et T. semblent s'en remettre à l'activité générique de l'activité, c'est-à-dire à la « mémoire de l'histoire, des techniques, des contextes qui ont traversé le métier et qu'il a traversés, qui contribuent à le rendre historiquement "faisable" » (Kostulski, Clot, Litim, Plateau, 2011 : 134).

3. Préparer : le résultat d'un compromis en faveur de l'esprit des programmes

L'activité de préparation ne consiste cependant pas pour tous les maîtres à privilégier la forme sur le fond. En effet, Mon., Ma., M.N., S., Na. et E. par exemple essaient de trouver des solutions pour respecter l'esprit des programmes.

Dans ce cas, l'objectif des maîtres est de permettre aux élèves de construire leurs connaissances par eux-mêmes. Cette manière d'envisager l'activité de préparation semble indiquer que « [f]aire du "beau" et du "bon" travail, c'est toujours – et à la fois – être efficient et produire du sens dans l'action » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132).

Pour respecter l'esprit des programmes, Mon., Ma., S. et Na. ont arbitré en faveur de supports « tout prêts » dont ils estiment que les contenus correspondent tant à la lettre qu'à l'esprit des programmes tandis que E. et N.M. ont choisi quant à elle de construire par elles-mêmes leurs propres scénarios pédagogiques à partir des entrées des programmes.

Donc, cela veut dire analyse de documents. Cela veut dire mettre en rapport des images et du texte, des légendes. Arriver à identifier des documents. Et l'analyse de documents. Donc, c'est plus à partir de documents et de lecture de documents ou de cartes, etc., qu'on arrive à analyser les choses [...] pour en faire émerger justement des notions (Mon. 2).

Ça dépend ce que je veux travailler, tu vois. Si je veux travailler uniquement le paysage urbain. Ou tu vois. J'ai tout un stock. Donc, je les mets à deux ou trois, tu vois, ils décalquent. Et puis, on compare. Et après, on travaille avec les calques justement (S. 9).

Eh, bien, écoute, cela changeait en tout cas. En tout cas, les gamins, ils sont... ils accrochent parce qu'ils sont beaucoup plus actifs. Ils n'étaient pas passifs du tout. Tu vois le fait de... (S. 16).

[...] j'ai choisi parce que, en fait, c'était par rapport à sa démarche pédagogique, c'est-à-dire qu'on émergeait, enfin, on faisait émerger une certaine réflexion aux élèves, en fait. Et de là, on pouvait amener, en fait, à faire une construction de la leçon, mais de par,... de par leurs idées, j'allais dire (Na. 2).

Le but, c'est vraiment ça, de dégager la leçon. Et qu'ils arrivent, eux, à la dégager (E. 6).

Là, un exemple, pour le climat, je voulais absolument qu'ils dégagent les un document qui dégage les caractéristiques en fait, qui permette de définir un climat. Pas toutes, mais au moins, quelques caractéristiques : les précipitations, les températures, la végétation qui dépend aussi des températures. Donc, je leur ai fait dégager les tableaux, comment dire, le diagramme, en fait. Donc, je leur ai fait dégager avec une étude de documents. Ensuite, on a fait un tableau récapitulatif avec les précipitations, les températures. Et grâce à ça, on a fait une expérience avec des plantes. Et donc, on a vu, oui, je sais, c'est compliqué, mais, en fait, on a fait des expériences par rapport aux précipitations, en fait, par rapport à l'eau et aux températures et ils ont vu que quand il fait très froid. Voilà, il n'y a pas de végétation. Et ensuite, je les ai amenés à la lecture d'images. On a

une image, on regarde : ah, il n'y a pas de végétation. Il fait froid et bien : quel est le climat ? Au lieu de leur dire : le climat : c'est ça ! Je leur ai fait dégager les caractéristiques pour ensuite... Enfin, c'est un investissement, mais il faut voir le rendu après. Je veux dire qu'ils sont beaucoup plus, enfin, je ne sais pas comment vous dire ça mais moi qui suis scientifique, ils sont beaucoup plus chercheurs ensuite (E. 22).

Le choix opéré par Ma., S. et Na. de suivre les scénarios pédagogiques d'un ensemble didactique s'est fait en faveur du peu de temps qu'elles ont à consacrer aux préparations de géographie tout en gardant le sens et l'objectif de l'activité tandis que E. et N.M. ont choisi de s'engager dans les préparations de géographie pour des raisons qui leur sont plus personnelles. Elles souhaitent en effet toutes les deux s'investir particulièrement dans la préparation de classe. Le temps de préparation d'ailleurs n'apparaît pas une contrainte pour E (E. 22).

Donc, on avait fait le choix sur les matières de cultures humanistes, tout ce qui est culture humaniste de s'appuyer sur des manuels en fait ou des fichiers pour ce concentrer un peu sur la programmation en mathématiques et en français (Ma. 1).

Attends, s'il faut cavalier. Oui, il y a une question de temps. Tu le sais bien. Il n'y a pas que la géographie, il n'y a pas que cette matière à préparer (S. 55).

On était vraiment dans le... bon, voilà, ... dans la tête dans le guidon et puis on y va. Enfin. Mais, c'est, c'est... je crois que c'est dans le contexte pur de la formation... hein (Na. 33).

C'est assez épuisant, dans le sens où on investit beaucoup et on est un peu dans... comme je vous le disais. La tête dans le guidon. Et puis, on n'a pas trop de retour sur notre pratique (Na. 63).

Oui. Eh, bien, oui. Je travaille toutes les vacances. Enfin, je veux dire. Je fais cela pour tout (E. 22).

Les exemples que l'on vient d'évoquer ont permis de montrer que l'activité de préparation est une activité qui se fait à partir d'un compromis en faveur soit de la lettre soit de l'esprit des programmes.

C'est à partir des éléments de la situation qui conditionnent l'activité de préparation (les connaissances disciplinaires, l'appétence et l'intérêt du maître pour la géographie, la représentation qu'il a de la discipline qu'il enseigne et de ses fins, les ressources qu'il a à disposition et qu'il peut mobiliser et du temps temps dont il dispose) que le maître est amené à arbitrer.

On peut dire que les différentes manières de préparer les séances de classe recensées à partir de la grille de l'analyse de l'activité de la didactique professionnelle s'expliquent et se comprennent si on tient compte du compromis et des arbitrages que sont

amenés à faire les maîtres pour préparer leurs séances de classe.

4. Préparer : une activité qui peut avoir des conséquences sur la personne du maître

Si comme on vient de le voir l'activité de préparation des séances de classe qui est faite de compromis et d'arbitrages par les maîtres peut avoir une répercussion sur l'effectivité du programme enseigné en revanche il apparaît d'après l'enquête par entretiens que la majorité des maîtres ne semble pas affectée par cette activité. En effet, les déclarations des maîtres ne permettent pas de dire que cette activité faites de compromis, d'arbitrages les affectent de manière positive ou négative. Dans ces circonstances, on pourrait dire que l'activité apparaît comme neutre. Dans cette perspective, on peut avancer que les maîtres font leur travail. Ils font ce qui leur est demandé et l'activité de préparation ne les affectent pas particulièrement.

En revanche, on peut à partir des déclarations, des mots employés par des maîtres, supputer que cette activité de compromis n'est pas neutre et qu'elle peut être à l'origine de frustration, d'anxiété, d'un relatif épuisement psychique voire de satisfaction et de plaisir.

Afin de rendre compte de qui vient d'être avancé, on illustrera par des exemples ce que peuvent ressentir ces maîtres quand ils préparent leurs séances de géographie. On s'attachera à montrer que l'activité de préparation peut être vécue comme un moment de frustration et être à l'origine d'un sentiment d'anxiété dans certaines circonstances mais aussi que dans des cas très précis elle leur apporte aussi des moments de plaisir voire des moments qui leur permettent d'envisager des actions insoupçonnées avant qu'ils ne s'engagent dans cette activité.

4.1. Les préparations peuvent être ressenties comme un moment de frustration par le maître

Dans la majeure partie des entretiens, rien ne permet de dire que la situation de compromis que l'on a décrite dans les paragraphes précédents affecte d'une manière ou d'une autre les maîtres. L'activité de préparation de classe apparaît alors plus comme une activité à laquelle ils doivent se plier et à laquelle ils se livrent bien volontiers même si des maîtres regrettent de ne pas avoir assez de supports ou de ne pas avoir assez de temps pour préparer leurs séances de classe.

En revanche, le sentiment de frustration ressenti par le maître transparaît dans l'entretien de De. et indique que l'activité de compromis à laquelle il doit faire face et se soumettre pour préparer la classe l'affecte dans sa personne. Ce sentiment peut s'expliquer si on tient compte du fait que « [le] réel, cette épaisseur de l'activité, pèse de tout son poids, et [...] il peut peser lourd sur la vie psychique au travail [...] » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132). D'autant que le réel de l'activité concerne aussi « parfois le sentiment du travail inachevé » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132).

Ainsi De. avoue-t-il regretter de ne pas pouvoir préparer comme il le souhaiterait ses séances de géographie comme il peut le faire dans d'autres disciplines telles que l'anglais, le français. L'apport de l'ancienneté tant dans le niveau que dans la profession n'apparaît pas comme un élément susceptible d'atténuer la frustration de De.. En effet, celui-ci déclare à ce jour ne pas avoir plus de temps pour préparer ses séances de géographie qu'auparavant puisqu'aujourd'hui, il est obligé de tenir compte de nouvelles contraintes que sont les séances de piscines, le raccourcissement du temps de classe pour les élèves (de 27 heures à 24 heures). Dans ces circonstances, De. ne peut pas dire actuellement comme l'avance Clot que « [f]aire du «beau» et du «bon» travail, c'est toujours – et à la fois – être efficient et produire du sens dans l'action » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132) puisqu'il n'arrive pas à produire du beau travail pas plus qu'il n'arrive à être efficient dans son activité de préparation. Ainsi, le manque de temps pour préparer ses séances de classe semble faire perdre le sens de l'activité à ce maître et ne pas lui permettre d'être plus efficient. On peut dire que dans le cas de De. que « [...] vidée de son sens, l'activité du sujet se voit amputée de son pouvoir d'agir quand les buts de l'action en train de se faire son déliés de ce qui compte réellement pour lui et que

d'autres buts valables, réduits au silence, sont laissés en jachère » (Clot, 2008 : 14-15).

Je crois qu'il faut, quand on veut enseigner à des enfants, il faut en savoir plus que ce qu'on va leur apprendre. Il faut s'être penché sur la question en profondeur (De. 21).

Encore une fois, dans la mesure du temps que j'ai. C'est-à-dire que si je voulais faire vraiment les choses en profondeur, eh, bien, je n'y arriverais pas. Parce que j'ai toutes les autres matières et... (De. 23).

Je fais sans, je fais sans un peu à regrets. J'aimerais bien pouvoir enseigner toutes les matières que j'ai à enseigner de façon très réfléchie, très pensée, très efficace (De. 24).

On va maintenant évoquer un autre cas, celui de Z. En première lecture, ses propos pourraient laisser penser que cette enseignante se trouve frustrée de ne pouvoir faire ce qu'elle voudrait faire. En effet, ses déclarations semblent énoncer des facteurs explicatifs à la frustration qu'elle semble ressentir de ne pouvoir préparer et s'investir comme elle le souhaiterait dans cette activité de préparation de classe.

Les raisons qui rendent pour elle ses préparations particulièrement difficiles et qui ne lui permettent pas de les faire comme elle le voudrait concernent sa difficulté à trouver des ressources en géographie comme elle peut en trouver en histoire par exemple (Z. 29), son manque de connaissance de la discipline qu'elle a à enseigner qui est dû à la formation qu'elle a reçue (Z. 36), sa difficulté à pouvoir lire des ouvrages pédagogiques et didactiques dans la discipline (Z. 62), le peu de formation qu'elle a reçue de la part de formateurs qui auraient pu lui donner envie de s'investir plus dans ses préparations (Z. 55), la représentation qu'elle a de la discipline qu'elle juge austère et peu intéressante (Z. 51, 52).

Parce que je préfère l'histoire. C'est purement égoïste. Préférence et puis connaissance parce que comme depuis toujours cela a été ça. Si tu veux, maintenant, j'ai plein de documents en histoire (Z. 29).

Mais, c'est vrai que si j'étais tombée aussi dans ma scolarité. Déjà, dans mes deux années, mes deux années parce que c'était l'Ecole normale à cette époque sur un passionné de géographie. Si, après, on avait eu des animations ou des... J'en ai jamais eu de passionnante. En géographie, je crois que je n'en ai jamais eu (Z. 36).

[...] après oui, tu peux le piocher dans les livres de pédagogie. Mais, alors, moi, cela me gave. Et puis, je ne suis pas une intello, alors, ... je préfère que cela passe par la communication (Z. 62).

Eh, bien, il faudrait... je ne sais pas... que des gens viennent, emballés par leur discipline, nous prouvent que c'est palpitant, nous apprennent plein de choses et nous donnent envie après de les transmettre (Z. 55).

Non, l'image que j'ai, c'est que la géographie, ce n'est pas une activité spécialement ludique. Pour, moi, pour les enfants (Z. 51).

Elle n'est pas assez attrayante, quoi (Z. 52).

Cette énumération de difficultés, de conditions qui ne sont pas toutes remplies pour que l'enseignante puisse agir comme elle le souhaiterait semble traduire en première instance des explications qui permettent de comprendre pourquoi cette enseignante ne s'investit pas dans ses préparations de classe (Z. 24, 26) alors qu'elle enseigne depuis plusieurs années au même niveau de classe (Z. 46). On pourrait penser qu'elle se sent frustrée de cette situation qui ne lui permet pas de préparer ses séances de géographie telles qu'elle le souhaiterait.

Alors, si en histoire, j'avais une trentaine de séances. Je ne sais même plus si l'on dit séance ou séquence ? En géographie, j'en avais la moitié (Z. 24).

Disons, moitié moins. Pour être honnête. Moitié moins de sciences et de géographie que d'histoire (Z. 26).

[...] tu vois, avec l'ancienneté... quand tu t'installes dans un niveau. J'arrive, ... j'aurais pu faire beaucoup mieux si je m'étais plus creusée. Mais, disons, les quinze thèmes que j'abordais, en gros, dans l'année, en restant six ou sept ans dans la même classe, j'arrivais quand même à avoir des trucs. Après, je ronronnais un petit peu (Z. 46).

Or, une deuxième lecture de ces mêmes propos nous amène à penser que cette litanie de difficultés rencontrées par la maîtresse semble plutôt traduire une manière qu'a celle-ci de se dédouaner de ce qu'elle a à faire, de justifier de ce qu'elle ne fait pas et semble correspondre « à ce que le professionnel ne fait pas, à ce qu'il cherche à faire sans y parvenir, à ce qu'il renonce à faire, à ce qu'il pense qu'il ferait si les conditions étaient plus favorables, ou même, à ce qu'il fait éventuellement pour éviter de répondre à ce qu'on attendrait de lui » (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 131-132).

Cette seconde lecture permet de voir sous un autre angle l'activité de préparation du maître et les conséquences que celles-ci peuvent avoir sur sa personne. Dans ce cas, Z. essaie de justifier ce qu'elle ne fait pas et qu'elle sait qu'elle devrait faire.

4.2. Mais aussi être à l'origine d'un sentiment d'anxiété

Les déclarations de Da. sur les conditions dans lesquelles elle aborde ses préparations de géographie semblent traduire un sentiment d'anxiété. La lecture des déclarations de cette enseignante semble indiquer que ce sentiment d'anxiété se nourrit de son manque de connaissances de la discipline qui la place dans une situation où elle se sent « dévalorisée » par rapport à ce qu'on attend d'elle. Ce manque de connaissances disciplinaires lui fait alors craindre les questions des élèves. Ainsi, pour ne pas être prise au dépourvue face à d'éventuelles questions d'élèves en classe, Da. ne se sent-elle pas capable de « lâcher la pression » et se sent obligée de préparer avec soin ses séances de classe ; situation qui nourrit en retour son sentiment d'anxiété.

La sentiment d'anxiété que peut ressentir Da. peut être rapproché au fait que l'activité « n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres » (Clot, 2006 : 98). Dans ce contexte, on peut dire que l'activité de préparation est vécue par Da. à la fois comme une activité productive mais aussi comme « une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire » (Clot, 2006 : 120).

Pas tarauder. Mais, en tout cas, j'appréhende plus à mettre en place une séance de géographie qu'une autre séance. Parce que je t'ai dit, je ne suis pas à l'aise (Da. 129).

Non, ce n'est pas ce que je préfère. J'ai plus d'aisance avec l'histoire bien que les enfants me bombardent de questions. J'arrive à retomber sur... on n'arrive pas à me déstabiliser en histoire. Alors qu'en géographie, il suffirait que je tombe sur un élève très bon, très cultivé, bien performant sur cette matière, il me déstabiliserait beaucoup plus facilement (Da. 67).

Cela a l'air bête, mais c'est vrai. Je suis moins à l'aise. Je dirai à l'enfant oui, je vais y réfléchir puis le soir, je vais en profiter pour bachoter, pour essayer de trouver la réponse à sa question. Il arrivera plus facilement à me coincer en géographie qu'en histoire (Da. 68).

Je ne sais pas comment l'expliquer en géographie. C'est très limpide pour moi en histoire. Mais, en géographie... (Da. 89).

On a vu dans les chapitres précédents que des maîtres arrivaient à « lever le pied », à trouver des subterfuges pour ne pas avoir à préparer cette discipline. D'autres toutefois sont contraints d'enseigner cette discipline et de la préparer. Mais l'impossibilité de faire dans de bonnes conditions ces préparations ; pour des raisons qui peuvent être

ponctuelles mais néanmoins réelles comme des problèmes familiaux ou de santé par exemple, leur apparaît être une situation « anormale » qui leur apporte au final remords et mal être.

Je pense que mes séances seraient beaucoup plus pauvres, il faut être honnête. Je te dis, je ne pourrais pas m'investir comme je pourrais le faire si je n'avais pas d'enfants, pas enceinte. Le fait d'avoir une vie familiale, c'est un frein, c'est clair, à la préparation (Da. 103).

Ne pas jouer le jeu ? Eh, bien. Je l'ai fait une fois à mon retour de congé maternité et j'ai eu beaucoup de scrupules. Je dormais deux heures par nuit. Oui, mais j'y suis vite revenue (Da. 131).

4.3. Préparer : c'est donner de son temps mais aussi de sa personne

Si les deux enquêtes ne permettent pas de faire des généralités concernant les préparations de classe des maîtres même dans le cas particulier de la géographie, c'est que les activités de préparation que font les maîtres ne correspondent pas à des temps définis, facilement planifiables et quantifiables. Les déclarations suivantes de E. et L.P. en rendent compte.

Oui, bien sûr. De toute façon, à partir du moment où j'ai mis un objectif, je sais ce que je veux. C'est-à-dire : je ne fais pas comme ça, au hasard. Je sais ce que je veux à la fin. Donc, je sais ce qu'il va falloir. J'ai déjà pré-réfléchi, beaucoup. Avant de faire mon document, j'ai déjà beaucoup réfléchi, noté tout ce qu'il me fallait. En fait, j'ai une ébauche, simplement, il me manque les documents. Je vais aller chercher ce qu'il me faut (E. 53).

Du mal, je n'irai pas jusque-là. C'est vrai que c'est long. Il faut vraiment y réfléchir. Mais, du mal, non (E. 54).

Oui, mais, moi, je fouine, je cherche toujours. Je devrais. Je n'aime pas me fier directement à ce qui m'est écrit, comme ça, j'ai besoin d'y revenir. Je ne peux pas la faire en deux heures, quoi. Il faut que j'y revienne. Je vais faire ma séquence, après, je vais la poser, après je vais y revenir. C'est peut-être une perte de temps ? (L.P. 42).

Mais, pour moi, non, j'ai besoin de me l'approprier, de me l'imaginer. Non. Oui, donc, je perds du temps. Vu que ce n'est pas mon domaine, je lis avant des choses. Donc, voilà... (L.P. 43).

Ces temps de préparation se passent sur le long terme, selon des temporalités différentes. Les préparations des séances de classe ne prennent pas seulement du temps et ne mobilisent pas seulement des ressources matérielles, elles mobilisent aussi psychologiquement le maître. Cette mobilisation psychique du maître apparaît incontrôlable ; elle surgit même quand le maître vaque à ces activités personnelles, en dehors du temps qu'il consacre à ses préparations (Da. 127).

Oui, par contre, c'est demandeur de temps. De temps et de réflexion. Mais, ma réflexion, moi, elle ne se fait pas en une journée. Je réfléchis au thème une semaine, deux semaines avant. Cela a le temps de mûrir dans mon esprit, d'y penser sans que je le veuille, le soir, la nuit, quand je me repose, quand je berce ma fille. Ça vient, ça... il y a des corrélations qui se font avec ce que j'ai appris, ce que je sais, ce que je peux mettre en place, mon expérience personnelle. Et à partir de là, s'élabore un plan (Da. 127).

D'ailleurs, cette mobilisation de la personne que suscitent les préparations font perdre la notion du temps à certains maîtres. La seule limite à l'activité de préparation devient la fatigue, l'épuisement physique et/ou psychique de la personne du maître.

[...] je m'intéresse à mon travail. Je suis assez comme ça. Donc, je n'ai pas de limites. Parce que je m'en fous. [...] Moi, je ne compte pas mes heures parce que je m'en fous. Des fois, je suis fatiguée, j'arrête. C'est tout (C.S. 52).

4.4. Préparer peut être l'occasion pour le maître de faire « du beau et du bon travail »

Parmi les vingt-deux enseignants interrogés, seules N.M. et E. créent par elles-mêmes leurs séances de classe à partir des entrées des programmes. Cette manière de procéder qui leur prend beaucoup de temps n'apparaît pas d'après leurs déclarations être un problème pour elles.

Dans les deux cas, les deux enseignantes se sont appropriées le programme et semblent essayer de tout mettre en œuvre pour en respecter tant la lettre que l'esprit. L'activité de préparation de ces maîtresses apparaît traduire ainsi « [...] au travers et au-delà de la réalisation de la tâche, [un] mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre jeu de ce mouvement ou amputation de celui-ci » (Clot, 2008 : 5-6).

Pour mener à bien leur activité de préparation, N.M. et E. utilisent toutes les ressources dont elles disposent. E. quant à elle n'hésite pas à travers la géographie à aborder d'autres sujets en lien avec d'autres disciplines. L'activité de E. et de N.M. prend tout son sens puisqu'elle apparaît « adressée, *simultanément* dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore d'autres activités du sujet » (Clot, 2008 : 5-6).

Outre le souhait qu'elles ont de respecter les prescriptions de la tâche, la préparation de classe est l'occasion de traduire ce qui est important pour elles : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages en leur permettant d'avoir accès à des situations d'enseignement-apprentissage qui leur permettent de construire par eux-mêmes leurs connaissances. Dans ces circonstances, on peut avancer avec Clot que « l'agent, [...] » ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, mais il vise aussi, par cette réalisation, des buts personnels. La tâche devient ici également un moyen au service de l'activité du sujet » (Clot, 2008 : 6).

Dans ce cas, on peut dire que pour ces enseignantes, « [f]aire du "beau" et du "bon" travail, c'est toujours – et à la fois – être efficient et produire du sens dans l'action (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011 : 132).

Parfois, je vais passer par l'étude de documents. [...] C'est-à-dire que par les documents, les questions que je leur pose, on va ensuite réussir à faire un bilan et dégager la leçon. Le but, c'est vraiment ça, de dégager la leçon. Et qu'ils arrivent, eux, à la dégager. Et ça marche beaucoup mieux, ensuite, quand ils font leur évaluation. Ils s'en souviennent beaucoup mieux parce que ce sont eux qui l'ont fait (E. 6).

Après, il faut voir l'investissement. Enfin, c'est un investissement, mais il faut voir le rendu après. Je veux dire qu'ils sont beaucoup plus, enfin, je ne sais pas comment vous dire ça mais moi qui suis scientifique, ils sont beaucoup plus chercheurs ensuite. Il y a vraiment, on sent vraiment qu'ils s'investissent. Que ça reste aussi. Qu'il y a vraiment une trace qui... alors que quand on lit quelque chose, enfin, j'ai l'impression qu'ils ne sont pas actifs. Ils laissent couler (E. 22).

Eh, bien, moi, je suis convaincu de l'intérêt de la discipline. A la fois, dans la compréhension de l'histoire, de plein de choses et puis aussi, tout simplement, dans la vie quotidienne. Parce que lire une carte, c'est hyper important. C'est pour cela aussi que je fais autant de repérages sur carte et sur plan parce que les enfants ici, beaucoup ne vont pas faire d'études, mais par contre, cela pourra toujours leur servir de savoir se repérer sur un plan (N.M. 42).

4.5. Et de vivre des moments de fortes émotions

Dans la partie interprétation des résultats à partir de la grille d'analyse de l'activité proposée par la didactique professionnelle, on a montré que l'activité de préparation de classe, dans certaines circonstances, n'est pas constituée seulement d'une activité productive mais qu'elle peut s'accompagner aussi d'une activité constructive, de développement professionnel pour le maître.

Or, cette activité constructive, de développement professionnel, de « développement du pouvoir d'agir » pour la clinique de l'activité permet aussi au sujet de pouvoir ressentir des moments de fortes émotions. Dans ces circonstances, « [on] pense alors à Vygotski, même si la prudence s'impose devant toute transposition : " Dans une période de forte excitation, on ressent fréquemment une puissance colossale. Ce sentiment apparaît brusquement et élève l'individu à un plus haut niveau d'activité. Lors de fortes émotions, l'excitation et le sentiment de force fusionnent, libérant par là même une énergie mise en réserve et ignorée jusque-là, et faisant prendre conscience de sensations inoubliables de victoire possible " (Vygotski, 1998 : 104) » (Clot, 2008 : 14-15).

La clinique de l'activité ne parle pas de développement professionnel mais plutôt de « développement du pouvoir d'agir » quand « [le] sens de l'activité se transforme [...] en entraînant avec lui un allongement possible du rayon d'action dans le milieu professionnel qui engage, d'abord par l'imagination, à des occupations neuves. C'est là un processus classique d'établissement de liaisons nouvelles dans et par l'activité, origine d'affects actifs, d'appétits professionnels et colorés d'émotions » (Clot, 2008 : 14-15).

Le cas de B. que l'on a déjà étudié dans le cadre de l'interprétation des résultats à partir de la grille d'analyse de l'activité de la didactique professionnelle a permis de montrer que l'activité productive peut être accompagnée aussi d'une activité constructive, de développement professionnel. Mais au-delà du fait que l'activité productive semble à l'origine d'une activité constructive pour B., celle-ci semble aussi être le foyer d'émotions pour le maître (B. 59, 60) qui s'explique par le fait que « [quand] cette création conserve une place, quand l'activité individuelle et collective développe ses buts, ses moyens et ses mobiles, quand le rayon d'action des sujets peut augmenter, les émotions et les cognitions sont alors des

ressources du développement. Elles peuvent même trouver à se cultiver dans le *sentiment* de vivre la même histoire, si structurant dans un milieu professionnel » (Clot, 2008 : 8).

J'avais peur. Après, maintenant, clairement, l'an passé, j'étais très heureux parce que, c'est bête, mais j'apprenais (B. 59).

Et du coup, maintenant, je le fais avec plaisir parce que je me documente, je deviens plus intelligent surtout. Il faut être honnête. J'apprends des choses moi aussi. Et du coup, je le fais avec plaisir et j'essaie de ne pas... Cette année, j'essaie de ne pas zapper l'histoire et la géographie, quitte à raccourcir un petit peu le français, les maths et dire bon tant pis, on n'a pas fait deux exercices, on n'en fait qu'un, ce n'est pas grave. On va faire la géographie (B. 60).

Cette émotion est aussi présente chez E., N.M. Elle semble traduire leur satisfaction à faire du bon travail, efficace et efficient.

Oui, après, oui, oui, de toutes façons, c'est sûr que j'ai plus, je suis plus experte en géographie. Oui, oui, oui. Non, non, mais cela permet aussi d'aborder des questions différemment. C'est bien, enfin, moi, je trouve cela super chouette (N.M. 58).

Enfin, moi, l'étude de paysages, je trouve cela super, enfin, l'approche par le paysage (N.M. 43).

C'est aussi pour cela que je fais cette démarche d'investigation. C'est vraiment pour insister sur le sens. Et insister sur le fait que les choses ne viennent pas comme ça. On les trouve, on les cherche (E. 68).

Oui. Vraiment, pour qu'ils soient acteurs de ce qu'ils font (E. 69).

Et même si les conditions de préparation sont difficiles pour K. et C.S., il n'en reste pas moins vrai que leurs déclarations indiquent qu'elles apprécient ce qu'elles font malgré tout.

Mais je le fais de toute manière, je me conforme aux programmes. Donc, le thème, il est là. Je vais le faire avec le même enthousiasme que les autres. En tout cas, en classe. Je vais mettre plus de temps à le travailler. Forcément, mais je le présenterai de la même manière que les autres (K. 82).

[...] moi, j'ai la chance quand même de faire un métier qui me plaît. Et donc, je m'y intéresse [...] Il faut faire les choses avec enthousiasme, sinon, ... cela ne m'empêche pas d'être fatiguée, d'en avoir marre par moment (C.S. 52).

Conclusion du Chapitre 9

C'est à partir d'une grille d'analyse construite par le chercheur à partir de concepts issus de la clinique de l'activité que l'on a pu rendre compte du fait que les maîtres opèrent un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes quand ils préparent leurs séances de géographie. Ce compromis se fait à partir d'un arbitrage entre les ressources que peut mobiliser le maître et les contraintes qui pèsent sur son activité. Si ce compromis entre la lettre et l'esprit peut avoir des répercussions sur les activités proposées aux élèves en classe, la préparation en elle-même peut dans certaines circonstances affecter le maître. En effet, l'activité de préparation en tant que telle peut générer un état d'anxiété, une certaine forme de fatigue intellectuelle et physique mais elle peut aussi apporter au maître de fortes émotions et être à l'origine d'un dépassement de ses propres possibilités.

Chapitre 10.

Interprétation des résultats à partir de l'activité didactique de la géographie

Des activités de classe qui dépendent de l'outillage et du savoir disciplinaire du maître

Si on tient compte, comme Clot l'affirme, que l'activité est triplement dirigée puisque « elle n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres » (Clot, 2006 : 98), la question de l'objet que représente la géographie en tant que discipline doit être aussi pris en compte.

En effet, la préparation de classe est une activité qui consiste à préparer des séances d'enseignement-apprentissage qui font références à des programmes. Or, ces programmes s'inscrivent comme l'indique Thémines dans « une forme scolaire [...] spécifiquement conçue pour la transmission de savoirs et de techniques [...] et des représentations de l'espace terrestre qui, en plus d'être vraies ou vraisemblables, doivent être utiles, bénéfiques pour la société » (Thémines, 2006 : 35).

Thémines dans le contexte d'un professeur bivalent de l'enseignement secondaire pose la question du « passage de l'étudiant historien ou géographe de formation à l' "historien-géographe " qualifié pour enseigner, mais pas sûr pour autant, en son for intérieur, de la qualité, de la valeur de son enseignement de la géographie » (Thémines, 2006 : 6) et cela d'autant plus que pour l'auteur « enseigner la géographie est un métier » et que ce métier relève d'une « spécificité professionnelle relative au contenu d'enseignement » (Thémines,

2006 : 5).

Pour ce même auteur, les professeurs d'histoire-géographie débutants du secondaire, confrontés à la réalité d'enseigner la géographie ; une discipline pour laquelle ils n'ont pas fait pour la majorité d'entre-eux d'études universitaires parce que la plupart d'entre eux ont fait à l'université des études d'histoire comportant peu de géographie, apprennent leur métier en se dotant d'un « outillage » (Thémines, 2006 : 97) qui est « un assemblage singulier pour chaque professeur, assemblage dont les composantes (outils pour les élèves, outils pour le professeur) se [retrouve] cependant très largement dans la profession [et qui permet] d'organiser le séquençage et la définition des activités pour les élèves. Il [structure] l'environnement de travail du professeur » (Thémines, 2006 : 97).

Si on tient compte du fait comme on va le montrer que la majorité des professeurs des écoles a reçu dans le meilleur des cas une formation initiale professionnelle de courte durée dans cette discipline en Ecole normale ou en IUFM, les questions que pose Thémines aux professeurs du secondaire débutants peuvent être transposées aux professeurs des écoles.

Ces questions sont les suivantes : comment font les maîtres polyvalents dont la plupart n'ont pas eu de formation spécifique dans la discipline pour préparer leurs leçons de géographie ? Sur quelles ressources s'appuient-ils ? Quels objectifs assignent-ils à cette discipline en général et à leurs séances de classe en particulier ? Dans quelle mesure « cet enseignement et cet apprentissage mobilisent les ressources des personnes (enseignants [...]) ou créent chez elles des obstacles, qui ne sont pas strictement ceux que produit leur confrontation avec l'histoire, les mathématiques, l'éducation musicale ou d'autres contenus d'enseignement » ? (Thémines, 2006 : 134).

Pour Thémines, « traiter ces différents aspects sous l'angle de la spécificité de l'enseignement de la géographie », c'est notamment « décrire et analyser les techniques, les façons de faire qui se transmettent dans la collectivité des professeurs d'histoire-géographie, le stock d'outils qui s'est constitué et se renouvelle dans la durée, les trucs de métier plus ou moins partagés et que chacun s'approprie ou réinvente » (Thémines, 2006 : 6).

Ainsi, dans une première partie, on montrera d'une part que préparer des séances de géographie pour les professeurs des écoles, c'est principalement apprendre un métier à partir de scénarios pédagogiques construits notamment par les auteurs de manuels mais c'est aussi se servir de son expérience personnelle de vie. Mais préparer une séance de géographie, c'est d'autre part aussi adapter des activités au niveau réel ou supposé des élèves et prendre en compte les caractéristiques des documents géographiques.

Dans une seconde partie, on montrera que préparer des séances de géographie, c'est proposer aux élèves des activités qui dépendent des objectifs du maître, de son vécu disciplinaire. On distinguera alors les séances qui pour objectif des savoirs géographiques de celles qui visent principalement d'autres objectifs que géographiques.

1. Préparer des séances de géographie : c'est principalement apprendre un métier à partir des scénarios pédagogiques fournis par les manuels

Les maîtres ne mobilisent pas tous les mêmes ressources pour préparer leurs séances de géographie. En effet, si N.M. et A.D. ont fait des études universitaires de géographie et si Ma. et Da. ont suivi quelques cours dans cette discipline durant leur parcours universitaire, les autres maîtres ont fait des études dans d'autres domaines. C'est dire que les autres maîtres interrogés sont à l'instar de leurs collègues de l'enseignement secondaire en charge d'enseigner l'histoire et la géographie « confrontés à la réalité d'enseigner une discipline dont ils ne sont pas des spécialistes » (Thémines, 2006 : 97).

Cette ressemblance s'arrête cependant là car les maîtres du primaire ne sont pas tout à fait dans la même situation que leurs collègues du secondaire. En effet, dans le meilleur des cas, les maîtres du primaire peuvent être amenés à enseigner une discipline pour laquelle ils ont fait des études universitaires et dans le pire des cas ils peuvent être amenés à enseigner des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas fait d'études universitaires. Si on considère qu'enseigner la géographie, à l'instar de Thémines (2006), est un métier qui s'apprend, on peut se demander par quel canal les maîtres ont-ils eu accès aux savoirs, aux connaissances, aux outils et méthodes propres à la discipline de la géographie.

Si on tient compte du fait que tous les maîtres qui ont répondu à l'enquête par entretiens ont suivi une formation professionnelle initiale à l'Ecole Normale ou à l'IUFM en géographie (à l'exception de B.), on peut penser *a priori* que cette formation leur a été utile pour s'appropriier les notions, les outils et les méthodes propres à la discipline qu'ils sont en charge d'enseigner.

Or, les propos tenus par les maîtres lors des entretiens montrent que pour la plupart d'entre-eux ces formations n'apparaissent pas comme des moments qui leur ont permis justement de s'appropriier des notions, des méthodes qui pourraient être utiles à leur

préparation de classe en géographie. Ceci relativise l'intérêt des relations que l'on peut établir entre la formation initiale professionnelle reçue et leur « effet » sur les pratiques.

Les paragraphes suivants présenteront les différentes raisons (l'ordre d'apparition de ces raisons ne préjuge pas de leur importance les unes par rapport aux autres) qui expliquent pourquoi la formation professionnelle initiale reçue en géographie par les maîtres ne leur a pas permis de s'approprier des savoirs et des méthodes propres à la discipline mais aussi le fait que peu nombreux sont les maîtres à avoir compensé cette formation soit par des lectures personnelles soit par des formations continues pour mieux connaître la discipline qu'ils ont à enseigner.

Un constat que l'on peut déjà faire est que des maîtres déclarent ne pas se rappeler des cours et des activités qu'ils ont suivis lors de leur formation initiale (C. 66, Mel. 56, N.M. 74, A.D. 51, 52) ou continue (Z. 36).

Euh, en fait. Je n'ai pas trop de souvenirs de la géographie (C. 66).

J'ai eu un an de cours en géographie mais j'ai aucun souvenir de ce qu'on a pu me dire en géographie (N.M. 74).

Est-ce que j'ai eu des cours spécifiques? Non, j'avoue que c'était surtout des cours d'histoire. Il y a dû avoir un petit peu de géographie. Mais, je n'ai vraiment pas souvenir d'avoir eu des cours particuliers... (A.D. 51).

En fait, cela devait être plus comme les enseignants être plus ciblé sur l'histoire que sur la géographie. Souvent, malheureusement, la géographie, cela passe un peu à la trappe (A.D. 52).

Non, très peu, franchement. En géographie et en histoire, enfin, malheureusement (E. 65).

Si, après, on avait eu des animations ou des... J'en ai jamais eu de passionnante. En géographie, je crois que je n'en ai jamais eu (Z. 36).

On peut penser que le peu de souvenirs que les maîtres ont du contenu de leur formation initiale particulièrement en géographie provient du fait qu'au final ils ont reçu peu d'heures de formation dans cette discipline (C. 64, Na. 27, Mel. 56, E. 66, T. 28).

Et en PE2, oui, un peu de pédagogie, mais, c'est toujours pareil, l'histoire géographie, cela reste un peu ce qui est décliné le moins quoi (C. 64).

Et, franchement, on n'a pas eu une formation vraiment étoffée pour pouvoir... enfin, c'était vraiment de la recherche individuelle, quoi (Na. 27).

Mais, en géographie, je n'ai pratiquement jamais eu de cours (E. 66).

[...] non, moi, je considère que je n'ai presque pas eu de formation en géographie, en histoire géo (L.P. 167).

La géographie. On a fait quelques cours en PE2 [...] (T. 28).

Ce nombre réduit d'heures de formation initiale en géographie serait dû au fait pour L.P. et T. que les formateurs privilégieraient plus volontiers l'histoire par rapport à la géographie.

On a eu plus d'histoire que de géographie mais j'ai eu de la géographie (L.P. 153).

En géographie... non,... Je me souviens de l'histoire. Ah, si. La géographie. On a fait quelques cours en PE2 (T. 28).

Ce sentiment d'avoir eu plus de cours en histoire qu'en géographie tient peut-être aussi au fait que les maîtres opèrent un *distinguo* entre les formateurs qui avaient une formation universitaire en histoire de ceux qui en avaient une en géographie (E. 66, Ma. 48).

Mais, en géographie, je n'ai pratiquement jamais eu de cours. J'avais une historienne, alors, en plus (E. 66).

[...] en histoire géo, j'avais, c'était un géographe qui travaillait avec nous. Donc, notamment, sur tout ce qui concernait le paysage, etc. Oui, voilà (Ma. 48).

Parmi les vingt-deux maîtres interrogés, il n'y a que Ma. qui déclare avoir reçu une formation professionnelle initiale en géographie d'un géographe de formation (Ma. 48).

D'autre part, Ma. (onze d'ancienneté) et C.S. (plus de trente ans d'ancienneté) sont les seules enseignantes à déclarer explicitement avoir apprécié leur formation initiale professionnelle dans cette discipline.

La manière de l'enseigner, un petit peu parce que j'ai quand même eu en PE2, ... en histoire géo, j'avais, c'était un géographe qui travaillait avec nous. Donc, notamment, sur tout ce qui concernait le paysage, etc. Oui, voilà (Ma. 48).

Et qui est plutôt approche géographique (Ma. 49).

J'ai fait mon Ecole normale du Bourget et on était, c'était la loi, comment dire, c'était Haby qui avait fait, c'était l'éveil. Alors, on travaillait sur des thèmes. On choisissait des thèmes et pour la géographie, on faisait... je me souviens d'avoir travaillé sur : le voyage d'une lettre. J'ai travaillé sur le monde du travail, j'ai travaillé sur la montagne, j'ai travaillé... (C.S. 32).

Les autres maîtres qui font référence dans les entretiens à leur formation initiale professionnelle en géographie ne semblent pas satisfaits de celle-ci pour différentes raisons.

Les mots utilisés par les maîtres qui font état de leur appréciation de ces formations sont assez forts : « la prof était soporifique » (L.P. 155), « ce n'était pas assez

vivant » (L.P. 165), « on y est resté des plombes [sur une activité] » (Mel. 56), « j'avais l'impression qu'on brassait un peu du vent... que ce n'était pas du tout structuré » (T. 29).

Franchement, la prof... même pour plusieurs choses... que j'avais à l'IUFM, là, je me rappelle, ... elle était soporifique. [...] Franchement, non... on ne travaillait pas... (L.P. 155).

Ce n'était pas assez vivant. Enfin, c'est... (L.P. 165).

Le problème, c'est que j'ai passé mon temps à ne pas l'écouter. Parce que si tu veux, je me rappelle d'une séance. Elle nous a mis en groupes pendant trois heures. Si tu veux, on devait avoir quoi, cinq séances avec elle. Pendant trois plombes, il fallait chercher un truc (Mel. 56).

Parce que j'avais l'impression qu'on brassait un peu du vent... que ce n'était pas du tout structuré (T. 29).

En dehors de leur formation professionnelle initiale en géographie, quelques maîtres ont suivi des stages courts (Mo.) ou longs (N.M., S., C.S.) dans cette discipline. Là encore, l'appréciation des maîtres par rapport au contenu des stages suivis est mitigée puisque si Mo., C.S. et S. se déclarent satisfaites du contenu de ces formations, N.M. pense quant à elle avoir suivi un stage en histoire plus qu'en géographie. Parmi les extraits d'entretiens cités ci-dessous, celui de N.M. indique que certains stages de formation laissent peu de traces chez ceux qui les ont suivis. La formation ; surtout dans le cas des stages de courte durée, n'entraîne pas nécessairement d'effets sur l'évolution des pratiques et ne résout pas tous les problèmes.

Alors, moi, il se trouve que je suis allée, lors d'une animation pédagogique, avec un inspecteur, celui de C. qui nous a donc expliqué comment enseigner la géographie à l'école. Et, il nous a dit, que soi-disant, à l'école, actuellement, on n'enseignait pas bien la géographie. On était plus dans le « situer ». c'est-à-dire de faire apprendre aux élèves je ne sais pas des régions, un peu comme l'ancienne... et il nous expliquait que ce n'est pas comme ça qu'il fallait faire. Donc, lui, il a expliqué qu'il fallait partir d'une problématique. Et donc, effectivement, depuis quelques semaines, j'essaie d'utiliser ça en géographie (Mo. 1).

Si, si, avant, j'avais fait un stage avec M. D. [...] On avait fait la montagne. On était parti à La Plagne, au ski. Le matin, on skiait, ou l'après midi, on skiait et le matin on bossait. Découverte du milieu. On a beaucoup travaillé sur la montagne, la forêt. On avait fait même un... chaque groupe avait fait un travail et nous on avait travaillé sur un parcours des sens. C'était très bien (C.S. 54).

Il y avait un livre que j'avais commandé et que j'utilise parce que justement j'avais été à l'IUFM. J'avais fait un stage de géographie. Et, je ne sais pas si tu connais, je crois, c'est J.M.B. . Il avait fait un livre (S. 1).

Après, en tant qu'adulte, j'ai fait une fois un stage de géo qui était sur l'identité européenne que j'ai trouvé plus historique que géographique d'ailleurs. Non, mais qui m'a donné... qu'est-ce que cela m'a donné... pas grand chose (N.M. 74).

Même si la formation initiale a permis à I.G. de voir autrement une discipline qu'elle n'a connue que comme élève (I.G. 75), la formation initiale reçue en IUFM ne lui a pas

permis cependant de casser ses représentations (I.G. 72), les savoirs initiaux qu'elle en avait (I.G. 73, 54, 56).

Si, cela m'a permis de voir les choses différemment. Mais, je ne suis pas sûre, j'ai pas... je ne suis pas sûre de mes connaissances par rapport, comment dire ? Je n'ai pas su tout... synthétiser (I.G. 75).

Bien, oui. Que ce soit clair. Parce que moi, je pars avec mes connaissances de primaire, de collège, de lycée. C'est vrai qu'on n'a pas forcément la même vision de la géographie que... (I.G. 72).

De connaissances tout court. Parce lorsqu'on parle, je me rappelle, avec le prof de géographie à l'IUFM, cela ne recoupe pas forcément les mêmes, ... les mêmes notions, ... enfin les mêmes réalités. Ce qu'on ... donc, c'est assez embêtant (I.G. 53).

Ce qu'il disait. Donc, et mais même au niveau du vocabulaire. Comment tu veux être précis si on ne parle pas de la même chose (I.G. 54).

Si, ben, je n'avais pas la même définition. Donc, je me disais : celle que j'ai apprise par cœur, elle est toujours valide ? Ou, est-ce que non, ce n'est pas du tout ça ? Cela ne vaut plus du tout le coup de l'apprendre ? (I.G. 56).

On vient de voir qu'en dehors de N.M. et A.D. qui ont fait des études universitaires en géographie, les autres maîtres (sauf B.) ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale en géographie mais que cette formation ne semble pas leur avoir apporté autant qu'ils l'auraient souhaité. Les raisons avancées tiennent d'une part à la perception qu'ils ont d'avoir reçu plus d'heures de formation en histoire qu'en géographie, de n'avoir pas reçu une formation très motivante ou plus simplement de ne pas avoir été en capacité de s'approprier le savoir proposé. Au-delà de la formation initiale, des maîtres ont suivi aussi des formations continues. Là aussi, les déclarations des maîtres sont contrastées puisque si Mo., C.S. et S. déclarent avoir tiré parti de ces formations, en revanche N.M. déclare ne pas avoir pu en faire de même puisque le stage qu'elle a suivi concernait au final plus l'histoire que la géographie.

Au-delà des formations professionnelles tant initiales et continues, les maîtres peuvent s'approprier les savoirs, les outils, les méthodes d'enseignement propres à la géographie qui leur seront utiles pour préparer leurs séances de classe à partir de lectures personnelles en géographie. Or, les entretiens indiquent que seules Ma. et S. parmi les vingt-deux maîtres interrogés s'en remettent à des ouvrages de références autres que les guides du maître qui accompagnent les manuels de l'élève.

[...] j'ai essayé d'enrichir pas mal avec pédagogie pratique (Situations problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3, Hatier, Dalongeville, Huber). Et, en fait, là-dedans, il y a beaucoup de propositions, ... d'autres documents et des bibliographies dans chaque chapitre, en fait, qui sont à la fois des bibliographies papier et des

bibliographies internet (Ma. 8).

En général, je ne vais pas farfouiller n'importe où. Je vais farfouiller sur... tu sais je ne vais même pas sur Internet. Je me réfère à l'Encyclopédie Universalis. Qui est quand même, ... hein (S. 58).

Dans ces conditions, on est en droit de se demander comment les maîtres s'y prennent pour comme l'indique Thémines « apprendre le métier » ? (Thémines, 2006 : 5).

1.1. La géographie : un métier qui s'apprend principalement à partir de scénarios pédagogiques prêts à l'emploi

Si l'on reprend les propos de Thémines qui considère que pour les professeurs d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire, la géographie, est un métier qui s'apprend, on peut se demander, après ce que l'on vient de décrire sur la perception que les maîtres ont de la formation initiale et continue qu'ils ont reçue et du peu de lectures de références qu'ils effectuent dans la discipline ; sans compter ce que l'on a déjà évoqué du peu d'intérêt et d'appétence que certains maîtres déclarent avoir pour la géographie, comment ils s'y prennent pour s'approprier le savoir, les outils et les méthodes qui sont propres à la géographie qu'ils vont avoir à transmettre à leurs élèves ?

Dans les paragraphes suivants, on montrera que les maîtres apprennent leur métier, c'est-à-dire à préparer leurs séances de géographie principalement à partir de scénarios pédagogiques et de documents pensés par d'autres personnes qu'eux-mêmes. Ou pour le dire autrement, ils apprennent leur métier de manière non formelle, spontanée et personnelle.

On a déjà évoqué le fait que tous les maîtres ne sont pas « logés à la même enseigne » pour ce qui concerne la préparation des séances de classe et en l'occurrence de géographie puisque des maîtres ont fait des études universitaires de géographie (A.D., N.M.) tandis que d'autres n'en n'ont pas fait du tout (B.). Certains peuvent se servir de leur ancienneté dans le niveau pour réaliser leurs préparations (B., C.S., N.M., I.G., Da., De., Mon., Mo., Z.). Des maîtres peuvent avoir recours à des collègues pour les guider dans le choix des supports à utiliser (Mel. 53) quand d'autres ne peuvent compter que sur eux-mêmes (L.P. 99, 101, 102). Une difficulté supplémentaire survient quand les maîtres passent d'un niveau à un autre d'une année sur l'autre, ce qui les oblige à préparer à chaque fois de

nouveaux cours (T., N.M.A, N.C., J.B., L.P.).

Donc, je n'avais pas de manuels. J'ai fait S.O.S, copine, je n'ai pas de manuels. Elle m'a dit : ne t'inquiète pas, j'ai tout ce qui faut. Et, elle m'a collé cela dans les mains parce qu'elle les avait achetés elle. Et, c'est comme cela que je les ai choisis [...] (Mel. 53).

Eh, non, parfois, non. Parfois, je demande aussi à des collègues qui fait ça. Je demande : est-ce que tu as quelque chose à me donner sur ça ? (L.P. 99).

Non, je n'ai pas l'impression qu'on est très donneur, on va dire... qu'on montre ce qu'est notre travail (L.P. 101).

J'ai l'impression parfois que cela gêne. Je ne sais pas. J'ai assez cette impression-là. On donne des pistes comme ça. Tiens, moi, j'ai été voir ça, j'ai été voir ça mais on ne va pas montrer exactement ce qu'on a fait. Je trouve... Mais, bon... (L.P. 102).

Dans ces conditions, aucun maître ne se trouve dans une situation équivalente à celle de son collègue. Chacun doit composer avec des ressources et des contraintes qui lui sont propres et doit faire « feu de tous bois » pour préparer ses séances de classe.

Si N.M., Ma., Mon., A.D., C., E., S. déclarent ne pas rencontrer de difficultés pour préparer leurs séances de classe soit parce qu'ils jugent qu'ils en maîtrisent les tenants et les aboutissants, tel n'est pas le cas des autres maîtres.

Même si on a pu voir dans un chapitre précédent que B. a pu dépasser le fait qu'il ne savait pas dans un premier temps comment s'y prendre pour préparer ses séances de classe (B. 29), il n'en reste pas moins vrai qu'il s'est trouvé en grande difficulté pour préparer ses premières séances de géographie.

La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas. L'étude de paysage, ... (B. 29).

Dans le même registre, les propos de J.B. traduisent l'incapacité du maître à construire par lui-même ses séances de classe puisqu'il ne sait pas où (J.B. 25, 26), quels supports utiliser (J.B. 11, 22, 29) pour préparer ses séances de géographie.

Je ne sais pas exactement comment aborder les choses [...]. Je n'y connais rien en didactique de la géographie (J.B. 22).

Eh, bien, voilà, je ne me sens pas assez à l'aise en fait, pour aller chercher vraiment l'information qui me paraît utile. Et donc, je me retrouve par moments à chercher... à chercher un peu dans le vide, quoi (J.B. 25).

C'est-à-dire qu'on cherche, mais on ne sait pas vraiment ce qu'on cherche, quoi. Donc, on est plus... on est plus

dans une incertitude. Ou dans un truc, bon alors là, il faut que je parle de ça. Mais, qu'est-ce que je pourrais utiliser comme support intéressant pour parler de ça ? (J.B. 26).

Ouais, je n'arrive pas à évaluer l'intérêt ou la pertinence du document (J.B. 29).

Moi, comme je ne suis pas doué dans le truc, je ne sais pas forcément, c'est vrai que je n'ai pas forcément des bonnes idées : de savoir sur quoi chercher, de quels supports utiliser. Je ne me rends pas forcément compte de ce qui est parlant pour un enfant (J.B. 11).

Les propos que tiennent J.B. et B. mettent en évidence que ces enseignants dont les propos sont cités n'ont pas d'idées très précises de l'objet et de la finalité de la géographie scolaire (« je ne sais pas comment aborder les choses » ; « je n'y connais rien en didactique de la géographie »). Dans ces conditions, il est donc difficile pour eux de savoir quels documents rechercher. Selon l'expression d'un enseignant, ils cherchent donc « dans le vide ». Ils se posent des questions sur la pertinence des documents qu'ils consultent (pertinence par rapport à quoi ?) et sur leur compréhension par les élèves. Ils enseignent donc une discipline dont ils ne connaissent pas le sens, l'utilité pour les élèves et qui leur est étrangère. Comment dès lors sélectionner des ressources documentaires ?

Allant dans le même sens que les enseignants cités précédemment, E. et C.S. posent aussi la question de la compréhension tant de la lettre que de l'esprit des programmes. Pour ces deux enseignantes, les programmes apparaissent trop généraux et difficiles à interpréter.

[...] c'est vrai que par exemple quand les B.O. vous disent : le Monde. Le Monde, c'est vaste (E. 38).

Les programmes sont lourds à dompter. Je les trouve, enfin, on ne me demande pas mon avis (C.S. 9).

Ils sont trop compliqués au niveau vocabulaire. [...] Et puis, aussi, ils parlent de moins en moins du vécu des enfants. [...] on leur donne un sujet qui est parfois très étranger à leur vie. Ils ont pas le lien, quoi. Hein, alors, on peut le faire encore. Mais, quand on regarde les instructions, on ne nous parle pas de ça (C.S. 23).

On fait plein de choses. Mais, il n'y a pas d'unité (C.S. 34).

Dans ces conditions la discipline peu apparaître de manière contradictoire selon les enseignants interrogés « floue » ou au contraire « pointue » et leur fait craindre de commettre des erreurs dans leur enseignement.

Effectivement. Donc, je ne sais pas, la géographie, tu as toujours l'impression que c'est un peu plus... flou que l'histoire (I.G. 68).

Ce qui me manque le plus... ah, oui, ce sont les connaissances (K. 61).

J'ai besoin du manuel pour rédiger ma leçon (K. 19).

De moi-même, je ne pourrais pas rédiger. J'aurais peur de dire des inexactitudes. Ah, non, j'ai quand même besoin du manuel pour rédiger la leçon (K. 21).

Ah, bah, oui. Même des connaissances. C'est quand même assez pointu. Moi, je suis incapable de rédiger une leçon de géographie. J'aurais trop peur de dire des inexactitudes (K. 56).

En tout, seuls deux maîtres parmi les vingt-deux maîtres interrogés, préparent par eux-mêmes leurs séances de classe à partir des entrées du programme (N.M. et E.). Les autres utilisent soit des manuels, soit des ensembles didactiques, soit des fiches téléchargées à partir de l'internet. Ils utilisent des scénarios pédagogiques et des documents prêts à l'emploi qui ont été pensés par d'autres personnes qu'eux-mêmes. A la question de Thémines de savoir comment les maîtres s'approprient la discipline, on peut avancer que les maîtres de l'enquête par entretiens apprennent majoritairement le métier, c'est-à-dire les savoirs à transmettre, les méthodes et l'utilisation des outils propres à la géographie à partir de supports pédagogiques.

Mais ces supports de classe ne sont pas tout car encore faut-il que le maître puisse s'en emparer, puisse faire corps avec lui (C.S. 46, L.P. 43), puisse comprendre l'intérêt des activités qu'il propose (J.B. 36, 37).

Pour le moment, je ne l'ai pas encore, je ne l'ai pas en main. Si, je l'ai lu. J'ai trouvé que c'était intéressant. [...] il y a plein de trucs (C.S. 46).

Mais, pour moi, non, j'ai besoin de me l'approprier, de me l'imaginer (L.P. 43).

Et, en fait, quand je les... quand je regarde ces machins-là, ça me... (J.B. 36).

En fait, je ne sais pas ce que je vais en faire, quoi [...] Peut-être vous allez me dire : il faut mieux faire quelque chose que ne rien faire. Là, je suis d'accord. Après, je trouve que par exemple, les questions, ... les questions par moment, ce n'est pas très intéressant. [...] Mais, moi, c'est plutôt ça, en fait. C'est le côté, je veux dire ça, comment je le présente ? (J.B. 37).

Sans cette appropriation du support par le maître, celui-ci ne sert à rien, il reste « lettre morte », dans un placard, inutile (J.B. 34).

C'est quoi ça. Par exemple, il y a celui-là. On m'a dit qu'il était bien. Mais, j'avoue que je ne l'ai même pas encore regardé (J.B. 34).

Dans certaines circonstances, faute de mieux, les maîtres se servent aussi de ce

qu'ils savent, de ce qu'ils ont pu tester dans d'autres disciplines et qu'ils essaient d'appliquer à la géographie.

1.2. Se servir de l'expérience acquise dans d'autres disciplines et de son expérience de vie

A défaut de scénarios pédagogiques tout prêts, à disposition, des maîtres font appel aussi à ce qu'ils savent, à l'expérience réussie qu'ils ont pu vivre dans une discipline autre que la géographie et qu'ils déclarent maîtriser pour faire leurs préparations. Ainsi, Mel. et J.B. essaient-ils de transposer des méthodes de travail propres à d'autres disciplines en géographie. Ils s'appuient sur ce qui a fonctionné dans une discipline pour l'appliquer en géographie.

Ainsi Mel. essaie-t-elle de transférer en classe de géographie la méthode scientifique qu'elle utilise en sciences tandis que J.B. se sert-il de la méthode documentaire qu'il utilise en histoire.

[...] en fait, je me suis basée sur un peu la technique scientifique (Mel. 16).

Alors, en gros, tu as une situation initiale où tu poses une question. Tiens, pourquoi le nuage machin. Pourquoi il y a des nuages dans le ciel ? Représentation des élèves. Ça, je ne le faisais pas. Je le faisais en Sciences. Je ne le fais pas forcément dans les autres matières. Par exemple, en Géographie, j'ai pu le faire sur : qu'est-ce que l'Europe ? Tu vois ? Je leur ai posé la question et ils répondaient par une phrase. Ensuite, on revient ensemble. Et là, généralement, j'apporte des documents. Alors, je détaille plus en Sciences (Mel. 17).

Je ne sais pas exactement comment aborder les choses. Bon, alors, j'essaie de faire un petit peu comme en histoire à chaque fois, dans le sens... toujours de l'analyse de documents, ça c'est toujours se questionner sur les documents, etc. Mais, c'est vrai que bien souvent cela manque de... non, c'est plus dans le sens où je ne sais pas forcément ce qui est intéressant (J.B. 22).

D'autre part, les maîtres n'hésitent pas à incorporer, à utiliser des documents de leur vie personnelle pour compléter les scénarios pédagogiques dont ils se servent ou qu'ils préparent par eux-mêmes (Ma. 18, 32 ; B. 44 ; N.M. 31, 64).

Après, évidemment, quand c'est du travail sur les DOM-TOM, au niveau du paysage, de la lecture de paysages, on met parfois à contribution nos élèves aussi parce qu'on a pas mal de population ultra marine. Ou, nous, par nos voyages (Ma. 18).

[...] là, on est allé en classe de mer en Vendée, j'ai récupéré dans un des musées que l'on est allé voir, des grands

trucs qui il y a un paysage de marais, un paysage de littoral sablonneux (Ma. 32).

J'ai eu la chance de faire un voyage en Nouvelle-Zélande. J'avais acheté une carte où la Nouvelle-Zélande est au centre. Eh bien, je la rajoute (B. 44).

Alors, j'ai des fonds de carte anciens mais qui bougent pas. Par exemple, j'ai le département du Val-de-Marne qui sont des fonds de cartes que moi j'avais du temps où je faisais de la carto (N.M. 31).

Et puis, systématiquement, quand j'envoie des cartes postales dans ma famille qui les redonnent après. J'envoie des cartes postales. Enfin, là, j'étais à Toulouse. J'ai envoyé à mon fils pour récupérer le centre historique de Toulouse en vue aérienne (N.M. 64).

1.3. Adapter les contenus au niveau réel ou supposé des élèves

Si préparer les séances de géographie, c'est pour les maîtres principalement utiliser des séances pensées par d'autres, il n'en reste pas moins vrai que certains les adaptent. Dans ces conditions, on peut dire que préparer les séances de géographie, c'est aussi tenir compte de l'adéquation entre le scénario pédagogique et les documents retenus et le niveau réel ou supposé des élèves. Les entretiens indiquent que les maîtres pour préparer leurs séances tiennent compte de cette adéquation ou de cette inadéquation entre les scénarios et les documents qu'ils vont utiliser en classe et le niveau supposé de leurs élèves.

Des déclarations de maîtres indiquent que certains d'entre-eux adaptent les questions, les documents, les activités des manuels quand ils ont le sentiment que les documents, les exercices, les activités proposés dans les manuels apparaissent en décalage avec les possibilités de leurs élèves. On peut d'ailleurs se demander comment des maîtres ; comme c'est le cas pour Z. et K. qui se déclarent eux-mêmes en difficulté avec la discipline peuvent juger de la difficulté des exercices, des documents ou des activités proposés par les manuels et les guides du maître.

Et, puis, après, quand je feuillette les différents manuels chez les différents éditeurs... eh, bien... oui... cela me désarçonne un peu parce qu'il y en a, je trouve que c'est très pointu ce qu'on leur demande en géographie humaine, par exemple. Je me dis, attends, ils sont quand même jeunes. Ils n'ont que onze ans. Est-ce que les faire se pencher, sur je vois, les industries en France, tu vois. C'est compliqué. Je trouve (Z. 19).

Mais, le problème avec les manuels actuels, en tout cas, pour la géographie, pour ce qui nous intéresse, c'est que les questions s'adressent plutôt à des enfants, ou à des personnes, à des lecteurs qui ont déjà un acquis en géographie. Il faut être honnête. Si tu n'as pas des bases en géographie, si tu n'as pas le vocabulaire, si tu n'as pas des repères, aussi bien culturels ou topographiques, tu ne t'en sors pas du tout (Da. 1).

En CE2, je regarde les manuels en fonction de ma progression. Et en fonction de l'accessibilité aux enfants (K.

1).

Eh, non, je pense que... parfois, j'ai l'impression, enfin, j'ai le sentiment aussi, que par exemple, ce bouquin-là, il va trop... il va trop, parfois, justement, pousser à l'analyse des documents (Mon. 23).

Eh, bien, disons, je ne vais pas leur donner quelque chose qui va leur échapper. Si je leur donne quelque chose, je tiens à ce que ça évoque quelque chose pour eux au terme d'une explication, d'une étude, d'une observation (De. 33).

Je le trouve complet mais parfois je m'en éloigne parce que je le trouve trop... je pense qu'il va un peu trop loin pour des élèves de... après, c'est mon analyse à moi (L.P. 1).

D'ailleurs, pour K., I.G., Da., Mon., les documents recherchés pour faire classe doivent être facilement accessibles aux élèves puisque ces documents doivent leur permettre de répondre très facilement aux questions posées par le maître.

Non. C'est vraiment en fonction de ce que je veux travailler avec les enfants. [...] Il faut que l'enfant puisse se servir de documents. Et qu'ils soient lisibles pour lui (K. 3).

Pour moi, il faut quand même que tout de suite, quand ils regardent, ils sachent... ils arrivent à trouver les informations que moi, je vais demander (K. 65).

Alors, je l'ai choisi parce que les questions que eux peuvent poser sur les thèmes me paraissent pertinentes. Et, au niveau de l'enfant. C'est-à-dire que la question est claire. Je lui pose la question. Ils savent tout de suite me trouver la réponse qui va avec (K. 76).

Alors, du coup, des fois, il y a des documents, ce n'est pas adapté au niveau que les élèves (I.G. 87).

Oui, voilà. Enfin, c'est trop facile ou c'est beaucoup trop difficile (I.G. 88).

Malgré les scénarios pédagogiques qu'ils utilisent pour préparer leurs séances de classe, I.G., K. et Ma. émettent des doutes quant à la pertinence, à l'intérêt des séances qu'elles proposent aux élèves en classe. Les déclarations de I.G. et K. peuvent se comprendre si on tient compte du fait que ces deux enseignantes avouent ne pas être à l'aise tant avec les savoirs à transmettre qu'avec les méthodes d'apprentissage à utiliser pour cette discipline. La déclaration de Ma. paraît plus surprenante puisque c'est une des seules enseignantes qui cherche à améliorer sans cesse son enseignement mais elle peut se comprendre si on tient compte du fait qu'elle déclare qu'un stage de formation continue dans la discipline serait le bienvenu pour qu'elle puisse prendre connaissance des méthodes d'apprentissage, de pistes d'activités qu'elle ne connaît pas encore (Ma. 40, 51, 52).

Non, mais, c'est vrai, le problème avec la géographie, entre autres, enfin, moi, je n'ai pas fait d'études de géographie. C'est qu'on reste aussi beaucoup sur ce que nous on a appris. Alors, est-ce qu'on fait réellement de

la géographie comme on devrait la faire ? Ce n'est pas garanti (I.G. 32).

Parce que moi, je pars avec mes connaissances de primaire, de collège, de lycée. C'est vrai qu'on n'a pas forcément la même vision de la géographie que... (I.G. 72).

Eh, bien parce que quand on prépare sa leçon, eh bien, moi, je suis obligée de le faire avec mon ressenti à moi. Où est-ce que je veux en venir d'accord ? Après, je ne suis pas sûre de le faire de la bonne façon (K. 55).

Eh, bien, je n'ai pas l'impression d'avoir beaucoup de mal. Maintenant, je ne sais pas si je suis très performante (Ma. 35).

Bah, disons que si, en tout cas, par rapport à la programmation, ça colle bien. J'ai l'impression que les élèves apprennent quand même des choses.[...] Mais, ça fonctionne à peu près bien. Mais, après, je ne sais pas si d'un point de vue géo... enfin, d'un point de vue géographique, rien n'est faux, mais est-ce que c'est très pertinent ? Finalement, vous voyez ? (Ma. 37).

C'est vrai que moi, la géographie, je ne suis pas une très ancienne enseignante, mais, c'est quand même la onzième année, ça date un peu (Ma. 40).

Les premières années, oui. Mais, je trouve que maintenant, c'est éloigné, en fait. Je trouve... (Ma. 51).

Et aux nouveaux programmes et à la totalité des documents qui sont... qui peuvent exister maintenant et aux nouvelles approches aussi, quoi. On a du mal à se remettre à niveau, à se remettre à jour, moi, je trouve, un petit peu. Dans la mesure où il y a... si, on le fait un petit peu seul mais on est un isolé, quoi. Voilà, c'est un peu dommage, je trouve. Oui, c'est vrai, cela fait loin (Ma. 52).

Les paragraphes précédents ont permis de montrer que c'est à partir principalement de scénarios pédagogiques issus de manuels, d'ensembles didactiques, de fiches téléchargées à partir de l'internet que les maîtres préparent leurs leçons, et que dans une certaine mesure, certains apprennent leur métier. Cependant, les maîtres n'hésitent pas à incorporer à ces scénarios pédagogiques pensés par d'autres personnes qu'eux-mêmes des documents de leur vie privée et/ou à modifier les activités et les documents des scénarios pédagogiques quand ils jugent que ceux-ci ne semblent pas adaptés au niveau réel ou supposé de leurs élèves. A défaut d'avoir « sous la main » ces scénarios pédagogiques, les maîtres s'en remettent à ce qu'ils savent, à ce qu'ils ont pu tester dans d'autres disciplines.

Le fait que les maîtres ont à leur disposition des scénarios pédagogiques prêts à l'emploi pour préparer leurs séances de classe ne signifie pas qu'ils puissent les utiliser tel qu'ils le souhaiteraient. En effet, comme l'indique Thémines, « cet enseignement et cet apprentissage mobilisent les ressources des personnes (enseignants [...]) ou créent chez elles des obstacles, qui ne sont pas strictement ceux que produit leur confrontation avec l'histoire, les mathématiques, l'éducation musicale ou d'autres contenus d'enseignement » (Thémines, 2006 : 134).

1.4. Prendre en compte les évolutions du monde à étudier

Les supports de géographie sont construits par la plupart des maîtres avec des données tant politiques (tracés de frontières) qu'économiques (données de population notamment) qui deviennent vite obsolètes. Les maîtres souhaitent présenter aux élèves des données actuelles sur le monde, aussi beaucoup les renouvellent souvent.

Après, pour les études de paysages, on a aussi une banque de posters. C'est... enfin... mais, le problème, c'est que ça se périmite vite, quoi (I.G. 4).

De manuels, non. Et, puis, c'est vrai que je n'ai pas investi dans le manuel de géographie parce que je trouve que les données, enfin, en même temps, c'est logique, périssent plus vite que les données en histoire ou en sciences. Donc, c'est vrai que... (I.G. 16).

Je n'ai pas distribué de livres aux élèves. Je trouve que la géographie, c'est quelque chose qui évolue quand même pas mal. Et, donc, les livres sont vite dépassés. Les chiffres, les Etats de la Communauté européenne, les régimes politiques. Cela évolue tellement que l'on se trouve avec des chiffres qui ne sont plus vrais ou des faits qui ne sont plus vrais. Qui ont été vrais et qui sont dépassés. Pour moi, c'est trop difficile après de rectifier. Je préfère avoir conçu moi-même le document avec des chiffres vraiment actuels (De. 8).

Tous les maîtres n'ont pas la possibilité d'avoir un manuel en classe par élève. Cette situation s'explique par le fait que les maîtres sont amenés à faire des arbitrages quand ils font leurs commandes de classe (J.B. 43, C. 1). Quand ils ne peuvent avoir de manuels en classe pour les élèves, les maîtres alors sont amenés comme C. et J.B. à procéder à des photocopies en noir et blanc de documents en couleurs. Or, la photocopie en noir et blanc de documents en couleur semble être un problème pour les maîtres notamment quand il s'agit de cartes ou d'images paysagères (Mel, 66, 68, S. 60, JB. 37, K. 15).

[...] ça, j'en ai qu'un, quoi. Et, il faudrait acheter. Mais, à chaque fois, à l'école. A part dans quelques écoles où ils ont les moyens, la plupart du temps. Cette année, j'ai voulu acheter des trucs. Tout le monde me faisait la tête. C'est aussi une question de moyens aussi (J.B. 43).

Alors, en fait, j'utilise surtout le livre. Les livres. En CE2, c'est ça. J'utilise surtout ça. Alors, après, c'est vrai que j'essaie de me servir des documents que sont là. (le manuel à destination des élèves). Alors, après, c'est vrai que j'ai des difficultés, en fait, parce qu'ils n'ont pas de livres. (C. 1).

Tu vois : sur une montagne, c'était noir et blanc. C'était chiant, quoi. Je n'avais pas de couleurs ou même un vidéo projecteur (Mel. 66).

Et puis, c'est vrai, que le problème, c'est que je le faisais en noir et blanc. Donc, cela ne les marquaient pas non plus. Et, c'est dommage, parce que tu vois, je viens de la montagne. Donc, euh, les beaux paysages, j'aime ça.

Mais, je ne sais pas. Je n'ai pas le feeling avec ça (Mel. 68).

Que je découpe et que j'agrandis. Mais, c'est du noir et blanc. C'est ça le souci (S. 60).

Bon, bah, la photocopie, quand elle est en noir et blanc. Moi, je trouve que c'est un peu gâché (J.B. 37).

Oui, ce qui me manque, c'est de ne pas avoir un support en couleurs. Par forcément, le manuel avec tous les... complet. Mais, le support couleurs. Parce que la géographie, c'est ça, quoi. Tu veux décrire un paysage, si tu n'as pas la couleur, ... eh, bien voilà. Pas le manuel en lui-même mais vraiment les couleurs (K. 15).

En conclusion, on peut dire à l'instar de Thémines qu'enseigner la géographie est un métier qui s'apprend et que les maîtres de cycle en 3 en charge d'enseigner la géographie l'apprennent par eux mêmes de manière individuelle, spontanée, le plus souvent sans une aide extérieure et sans encadrement ; c'est-à-dire principalement à partir de manuels de classe d'élèves, d'ensembles didactiques et dans une moindre mesure à partir de leur formation initiale professionnelle. C'est donc principalement à partir de scénarios pensés par d'autres qu'eux-mêmes que les maîtres préparent leurs séances de géographie et dans une moindre mesure à partir des entrées du programme et de la mobilisation de leurs propres connaissances ou de connaissances issues d'ouvrages de références tant pédagogiques que didactiques ou scientifiques dans le domaine.

Les maîtres opèrent de cette manière car la formation professionnelle initiale qu'ils ont reçue en Ecole normale ou en IUFM n'apparaît pas suffisante pour nombre de maîtres pour qu'ils acquièrent à la fois le vocabulaire, les outils, les méthodes qui sont propres à la discipline et qu'ils ne connaissent pas forcément ; étant donné que peu d'entre-eux ont fait des études universitaires de géographie.

Le fait que les maîtres utilisent principalement des scénarios pédagogiques accompagnés de documents pensés par d'autres ne signifie pas que les maîtres ne font pas face à des obstacles pratiques pour préparer leurs séances de classe. C'est notamment le cas quand ils ne peuvent acheter des manuels pour chaque élève et qu'ils doivent photocopier en noir et blanc des documents en couleurs ou qu'ils doivent mettre à jour des données chiffrées ou des cartes qui font références à des questions politiques ou économiques. C'est aussi le cas quand ils adaptent les scénarios pédagogiques au niveau réel ou supposé de leurs élèves.

Maintenant que l'on a vu que pour les maîtres, enseigner la géographie se fait principalement à partir de scénarios pédagogiques pensés par d'autres qu'eux-mêmes, on va montrer dans la partie qui va suivre que les activités qu'ils proposent aux élèves en classe dépendent principalement des objectifs qu'ils assignent à la géographie.

A partir de six séances que l'on a pu reconstituer à partir des entretiens, on montrera que deux d'entre-elles ont un objectif d'apprentissage qui est plus transversal que géographique et que parmi les quatre séances qui visent explicitement des apprentissages géographiques, deux d'entre-elles visent des activités que l'on peut qualifier de bas niveaux cognitifs. Au final, seules deux séances sur les six semblent être propices à permettre aux élèves de pouvoir approcher une compréhension du monde telle que les programmes le recommandent.

2. Les activités de classe dépendent des objectifs que les maîtres assignent à la discipline

L'introduction qui concerne la culture humaniste au cycle 3 des programmes de 2008 stipule que « La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution [...] des civilisations, des sociétés, des territoires [...] ; elle leur permet d'acquérir des repères [...] spatiaux, culturels et civiques. [Elle] [...] contribue donc à la formation de la personne et du citoyen ».

Dans le cadre de la culture humaniste, le programme de géographie de cycle 3 a pour « objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires ». La géographie doit permettre de donner aux élèves « des repères communs [...] spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde [...] [et développer] chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique ». Afin de rendre compte des activités des élèves et de leur acquisition du programme, « les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés [...], des cartes et croquis » (BOEN, 2008).

Dans ce contexte, on peut dire que, à l'instar de Thémines, les maîtres ont en charge de transmettre en classe de géographie des savoirs, des connaissances, des méthodes dont la finalité est de permettre à chaque élève de se « *construire un rapport géographique au monde* » (Thémines, 2006 : 36). Or, cette construction d'un rapport géographique au monde ne peut se faire qu'avec des « outils spécifiques de la géographie scolaire, elle-même arrimée à la géographie scientifique [qui sont] des références pour ordonner, structurer des spatialisations multiples pour chaque élève » (Thémines, 2006 : 36).

C'est dire que les activités que les maîtres préparent pour leurs séances d'enseignement-apprentissage doivent tenir compte à la fois du vocabulaire spécifique de la discipline mais aussi des outils et méthodes qu'elle utilise.

Mais s'il est assez facile de connaître et de rendre compte de ce que contiennent les supports utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de classe, il apparaît plus difficile d'interpréter en profondeur ce que sont les objectifs, les activités, le déroulement des séances de classe quand on n'a pas accès aux traces matérielles de leur activité de préparation (De. 1, Da. 1, Z. 1). Alors qu'il avait été entendu avec les maîtres, lors de la prise de rendez-vous pour les entretiens, qu'ils apporteraient une ou plusieurs fiches de préparation et les supports qu'ils utilisent pour les faire, il est apparu au final que seuls quelques maîtres ont apporté quelques documents. Or, ceux-ci auraient pu en dire peut-être un peu plus que leurs déclarations concernant leurs activités de préparation.

[...] je n'ai pas pris de documents (De. 1).

J'ai quelques manuels, il me semble que je les ai laissés dans la classe de K [...] (Da. 1).

Là, je n'en ai pas avec moi. Ben, oui (Z. 1).

Il n'en reste pas moins vrai toutefois que des entretiens permettent par inférences de rendre compte des objectifs et du déroulement de séances que les maîtres proposent à leurs élèves en classe de géographie.

En effet, même si les questions posées lors des entretiens ne portaient pas explicitement sur ce que font les maîtres concrètement en classe, parmi les vingt-deux entretiens, les déclarations de A.D. (CM 2), K. (CE1/CE 2), T. (CM1/CM2), N.M.A. (CM 1/CM 2), E. (CM 2) et Mon. (CM2) permettent de reconstituer à la fois les objectifs, les outils utilisés et les différentes étapes de la préparation et les pratiques d'enseignement que les maîtres proposent en classe aux élèves.

On distinguera les préparations qui ont pour but de proposer des activités qui visent des compétences plus transversales que spécifiquement géographiques (savoir répondre à des questions à partir d'images, permettre aux élèves de s'exprimer à l'oral à partir de documents) de celles qui ont pour objectif d'amener les élèves à comprendre le monde qui les entoure (à partir d'exercices de localisation, de la transmissions de connaissances du maître à l'élève ; à partir de documents qui interrogent, de l'émission d'hypothèses et de leur validation ; à partir de questions sur des dossiers documentaires organisés autour d'une

problématique).

Les paragraphes suivants montreront ainsi que les objectifs des séances, les activités proposées par les maîtres aux élèves en classe dépendent à la fois de leur formation disciplinaire, de leur intérêt pour la discipline, des outils qu'ils utilisent pour préparer leurs séances de classe, de leur investissement dans leur activité de préparation mais aussi et surtout des objectifs qu'ils fixent à leur enseignement. Pour le dire autrement, les activités proposées par les maîtres sont liées « non seulement à l'expérience de travail, mais aussi à l'histoire de vie de l'enseignant, à ce qu'il a été et à ce qu'il est, c'est-à-dire incorporé au vécu même de l'enseignant, à son identité, à son agir, à ses façons d'être » (Tardif et Lessard, 1999 : 402, cités par Thémines, 2006 : 5).

2.1. Des activités en classe qui ne visent pas spécifiquement des objectifs géographiques

Les entretiens de A.D. et K. permettent de montrer que les objectifs qu'assignent ces maîtres aux activités qu'ils préparent pour leurs élèves en classe semblent ne pas viser spécifiquement des savoirs géographiques et ne participent pas « à la construction d'un rapport géographique au monde ». En effet, les activités que ces maîtres proposent semblent plutôt avoir pour objectif premier de permettre aux élèves de pouvoir répondre aux questions qu'ils leur posent à partir de documents géographiques. Même si la transmission de savoirs géographiques est visée par les maîtres lors de ces séances de géographie, il n'en reste pas moins vrai que les documents de géographie apparaissent pour les maîtres comme des supports particulièrement adaptés aux activités d'expression orale des élèves.

Des activités qui ont pour objectifs d'amener les élèves à répondre à des questions à partir de documents iconographiques

A.D. (29 ans, 5 ans d'ancienneté) enseigne en classe de CM2. Elle a suivi des études de géographie à l'université jusqu'en licence et elle n'utilise qu'un manuel de classe d'élève pour préparer ses séances de géographie.

Les déclarations de A.D. permettent de comprendre que c'est essentiellement à

partir d'un manuel de classe d'élève (A.D. 1 et 19) et de ses propres connaissances de la discipline (A.D. 11, 20, 31) qu'elle prépare ses séances de géographie.

J'utilisais le manuel qui était proposé, que chaque élève avait parce que cela me permettait d'avoir des images de couleurs que je pouvais leur présenter. Donc, j'utilisais les manuels (A.D. 1).

Non, puisque oui, non. Parce que je n'utilisais pas d'autres... bon, je vais avouer que c'est vrai, l'histoire géographique, malheureusement, ce n'est pas ce qui... ce dont on a le plus de temps de travailler. Avec tout ce qu'il y a à faire d'autre. Du coup, bien, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières ailleurs (A.D. 19).

Il y avait oui, les choses comme ça, des choses que je connaissais (A.D. 11).

Oui, mais comme moi, il se trouve que j'avais des connaissances. Voilà, et puis c'est quelque chose qui me plaisait. Et que j'avais étudié. [...] Et puis, du coup, oui, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières parce que c'était un domaine que j'avais l'impression de maîtriser (A.D. 20).

Eh, bien oui, parce que j'avais une licence de géographie. J'avais étudié ça, donc (A.D. 31).

C'est à partir de la prise de connaissance de la leçon (A.D. 11, 18) et des titres et légendes des documents (A.D. 15, 16) du manuel que le maître prépare sa séance de classe.

Mais, c'est vrai que je m'appuyais quand même sur ce qui... je lisais les leçons qui étaient dans le livre pour apporter une trame, enfin, un peu pour savoir où j'allais. Ce que je voulais finalement qui ressorte de la leçon quand même. Et puis, ... et, puis, non, c'est vrai que je n'utilisais pas énormément de choses extérieures (A.D. 11).

Et moi, juste les thèmes qui étaient dans la leçon. Les grands axes me permettaient, moi, de savoir, avec les élèves, vers où on allait. Mais, oui, je ne suivais pas forcément le questionnement qui était... (A.D. 18).

Disons que moi, je me référais plus à ce qu'il pouvait y avoir dans le livre en géographie pour la trame. Par exemple, je regardais les grands titres des... (A.D. 15).

En général des titres qu'il y a en dessous des photos. Et à partir de si je ne reprenais pas ce qu'il y avait vraiment dedans, cela me permettait d'avoir quand même les éléments principaux qu'il fallait qui ressortent de la leçon, quoi (A.D. 16).

Les activités de classe se font à partir de documents que comprend le manuel de classe des élèves (A.D. 1, 18).

J'utilisais le manuel qui était proposé, que chaque élève avait parce que cela me permettait d'avoir des images de couleurs que je pouvais leur présenter (A.D. 1).

[...] moi, je proposais juste les photos. Et après, on travaillait à partir des photos (A.D. 18).

C'est à partir des documents du manuel que les activités de classe s'organisent

(A.D. 5, 30).

Chaque élève avait un manuel donc du coup, ils avaient chacun les photos sous les yeux (A.D. 5).

[...] je parlais plus de ce que voyaient les élèves, etc. (A.D. 30).

La séance s'organise autour de questions que le maître pose aux élèves à partir des documents qu'ils sont chargés d'observer (A.D. 5).

Et, donc, je procédais par une comparaison de photos avec un questionnement à partir des images qu'ils voyaient. Une observation. Je parlais toujours la leçon, on démarrait toujours par une observation de photographies (A.D. 5).

C'est à partir des réponses des élèves aux questions posées par le maître que s'organise la leçon de géographie (A.D. 33, 10, 30).

Oui, la trame. Mais, je brodais autour. Je faisais avec les élèves, etc. Là, on regardait les photos, et après, je simplifiais, enfin, je reprenais la leçon, simplifiée. Mais, je ne m'éloignais pas du tout de ce que le livre proposait (A.D. 33).

Non, non, c'est une synthèse que l'on faisait ensemble. En fait, au fur et à mesure des échanges...donc, j'écrivais toutes les idées qui venaient, au tableau. Et puis, à partir de tout ce que l'on avait dit, on créait ensemble une leçon. Enfin, bon, j'apportais des précisions. Mais, euh, voilà. Des fois, cela se faisait en plusieurs fois (A.D. 10).

[...] les leçons étaient créées par ce qu'ils me disaient (A.D. 30).

Cette préparation de classe a l'avantage de pas être trop longue pour le maître (A.D. 30).

[...] cela ne demandait pas une longue préparation du coup puisque je faisais plus, je vais pas dire ça comme ça. Puisque je préparais ce que je voulais qui ressorte de la leçon. Mais, comme les leçons étaient créées par ce qu'ils me disaient, etc. Non, ce n'était pas... cela ne prenait pas un temps fou de préparation (A.D. 30).

La séance de classe décrite par A.D. comprend quatre phases : l'observation de différentes photographies par les élèves (A.D. 5), un questionnement proposé aux élèves par le maître sur les photographies observées (A.D. 9), l'écriture au tableau par le maître des réponses des élèves, une synthèse écrite au tableau par le maître à partir des réponses données par les élèves aux questions posées sur les images observées (A.D. 10). La finalité de ces

séances est pour le maître d'amener les élèves « à se questionner en fait à partir de photographies » (A.D. 9).

Je ne suis pas forcément une experte. Mais, parce que ce n'est pas forcément ce que l'on étudie en géographie. Mais, voilà, du coup, cela me plaisait de travailler sur la photographie des paysages... donc regarder la végétation, les traces de présence humaine. Ce genre de choses. Les amener à se questionner en fait à partir des photographies. Et puis, à partir du questionnement et des réponses que l'on pouvait apporter, eh, bah, voilà, on faisait une synthèse de qu'on avait vu et les leçons apparaissaient comme ça (A.D. 9).

Au final, on peut dire que c'est à partir de la mobilisation de ses propres connaissances et de quelques documents iconographiques que le maître prépare ses séances de classe. Les activités qu'il propose aux élèves sont organisées autour d'un jeu de questions/réponses mené par le maître à partir de l'observation de documents iconographiques. Le maître valide ou apporte des précisions aux réponses données par les élèves. Si cette séance a l'avantage d'être rapide à préparer pour le maître puisqu'elle se fait à partir de la mobilisation de quelques documents et de ses connaissances, elle ne mobilise pas de méthode de vérification des réponses données autres que le recours au maître pas plus qu'elle n'utilise une méthode d'analyse des documents proposés. L'objectif principal des séances semble d'apprendre aux élèves à répondre à des questions à partir de documents géographiques.

Des activités de classe dont l'objectif principal est de mettre en confiance les élèves et de leur permettre de s'exprimer

K. (31 ans, 8 ans d'ancienneté) enseigne en classe de CE1/CE2. Elle a suivi des études de droit à l'université jusqu'en maîtrise et elle utilise plusieurs manuels d'élèves pour préparer ses séances de classe.

K. propose des séances de géographie en demi-classe étant donné qu'elle enseigne dans une classe à double niveau. Pour préparer ses séances de classe, K. utilise plusieurs manuels d'élève.

Durant la séance, les élèves travaillent à partir d'images paysagères qui sont affichées par le maître au tableau ou à partir d'un manuel que le maître fait tourner en classe. Les documents en couleur utilisés pour la séance de classe sont photocopiés en noir et blanc et

sont distribués aux élèves.

C'est le souci, en fait. C'est qu'on a peu de supports. De manuel, j'en ai qu'un. Donc, souvent, bah, comme je n'ai qu'une demi-classe, cela me permet de le faire tourner. Mais, après, eux, ils ont aussi une photocopie. Et forcément, c'est moins net. (K. 11).

La priorité pour K. est de proposer aux élèves des documents qui soient le plus lisible possible afin qu'ils puissent répondre facilement aux questions qu'elle va leur poser (K. 1, K. 3, K. 6, K. 76). Dans ces conditions, les documents sont choisis explicitement par le maître pour que les élèves puissent trouver ce que le maître cherche à leur faire découvrir.

En CE2, je regarde les manuels en fonction de ma progression. Et en fonction de l'accessibilité aux enfants (K. 1).

Il faut que l'enfant puisse se servir de documents. Et qu'ils soient lisibles pour lui (K. 3).

Il y a une leçon, mais parfois, les documents choisis sont pas assez, ne parlent tout de suite en fait. Du coup, je regarde dans plusieurs manuels différents (K. 6).

Alors, je l'ai choisi parce que les questions que eux peuvent poser sur les thèmes me paraissent pertinentes. Et, au niveau de l'enfant. C'est-à-dire que la question est claire. Je lui pose la question. Ils savent tout de suite me trouver la réponse qui va avec (K. 76).

L'objectif de la séance est d'amener les élèves à formuler des phrases sur ce qu'ils perçoivent, sur ce qu'ils peuvent observer et à décrire les documents proposés (K. 48).

Il faut que chaque enfant puisse trouver quelque chose... [...] [Ils] n'ont pas peur de se tromper. [...] Ils peuvent dire ce qu'ils pensent (K. 48).

Eh, bien parce que la géographie, je trouve, c'est beaucoup axé sur ce que l'on voit. Sur ce que l'on perçoit. [...] [Enfin], pour moi, on travaille le paysage : qu'est-ce que tu vois ? Chacun a sa perception. Il y en a qui vont le voir tout de suite (K. 41).

La séance commence soit à partir de l'énonciation des représentations des élèves à la suite de la lecture du titre de la séance écrite par le maître au tableau (K. 16) soit à partir de l'observation de documents géographiques (K. 96).

Je pose des questions, on débat un peu en classe. On voit ce qu'ils savent déjà sur le sujet. Généralement, c'est comme cela qu'on fait. Généralement, j'arrive, j'écris le titre. Et puis, voilà, qu'est-ce que vous savez sur ça ? On voit déjà les *a priori*, les idées reçues. Puis, on ensuite, on valide ou pas, en fonction de ce qu'on fait après (K. 16).

Moi, ce n'est pas le manuel, en tout cas en géographie, ce que j'ai vraiment besoin, ce sont des supports visuels pour pouvoir mener ma leçon.(K. 96).

Les élèves sont encouragés par le maître à proposer toutes les réponses qui leur viennent à l'esprit (K. 49) aux questions très explicites qu'il leur pose (K. 65).

D'abord, dans un premier temps, ils ont le droit de dire tout ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent. Et après, bien, on valide (K. 49).

Alors, moi, les documents, quand je vais les chercher, c'est surtout en pensant aux élèves. Moi, je fais du travail avant. Mais, c'est plutôt pour eux, savoir ce qu'ils vont pouvoir en faire. Est-ce que c'est adapté ou pas ? Est-ce qu'avec ça, ils vont réussir à aller dans la direction que je veux ou pas ? [...] Pour moi, il faut quand même que tout de suite, quand ils regardent, ils sachent... ils arrivent à trouver les informations que moi, je vais demander (K. 65).

Une fois les représentations mise à jour, les réponses données par les élèves aux questions posées par le maître, celui-ci écrit un résumé qu'il a récupéré d'un manuel d'élève.

J'ai besoin du manuel pour rédiger ma leçon (K. 19).

La préoccupation première du maître semble de permettre aux élèves de s'exprimer sur les documents qui leur sont présentés en classe (K. 48). D'ailleurs, le maître cherche des documents les plus lisibles possibles, qui permettent à chaque élève de pouvoir s'exprimer sur ce qu'il voit (K. 65).

Il faut que chaque enfant puisse trouver quelque chose... (K. 48).

Bon, eh, bien voilà. Pour moi, il faut quand même que tout de suite, quand ils regardent, ils sachent... ils arrivent à trouver les informations que moi, je vais demander (K. 65).

Dans cette séance, le maître ne mobilise pas d'autres compétences et de méthodes de travail que celles d'amener les élèves à oraliser ce qu'ils voient, ce qu'ils perçoivent.

Il faut que chaque enfant puisse trouver quelque chose... (K. 48).

Eh, bien parce que la géographie, je trouve, c'est beaucoup axé sur ce que l'on voit. Sur ce que l'on perçoit (K. 41).

Ils peuvent dire ce qu'ils pensent (K. 48).

Si les déclarations du maître indiquent qu'il s'appuie sur un manuel pour les résumés qu'il propose aux élèves en classe, en revanche il n'en fait pas de même pour organiser les activités de classe.

D'ailleurs, la géographie apparaît pour le maître comme une discipline à part, sans règle où les élèves peuvent se laisser aller à dire ce qu'ils pensent de ce qu'ils voient, de ce qu'ils observent.

Parce que justement, ce n'est pas carré, ils n'ont pas peur de se tromper. Ils peuvent dire ce qu'ils pensent (K. 48).

Eh, bien parce que la géographie, je trouve, c'est beaucoup axé sur ce que l'on voit. Sur ce que l'on perçoit. Plus que les autres... les autres, c'est plus des règles. [...] C'est vrai que pour moi, c'est moins carré donc je... (K. 41).

Les séances proposées par le maître ne semblent pas cependant totalement lui convenir puisqu'il doute de leur pertinence.

Après, je ne suis pas sûre de le faire de la bonne façon (K. 55).

Voilà, en même temps, je ne sais pas, c'est peut-être pas ça. Je ne sais pas (K. 72).

Mais deux éléments semblent le rassurer : les élèves aiment les séances de géographie (K. 48) et le maître applique la lettre des programmes (K. 72, 82) et fait les heures réglementaires (K. 106).

Et moi, je sais que quand j'annonce géographie, ils adorent (K. 48).

Après, j'ai aussi une progression qui suit les programmes et qui... (K. 72).

Mais je le fais de toute manière, je me conforme aux programmes (K. 82).

Ça c'est fait. Je fais les heures par semaine qu'il faut. Et puis voilà (K. 106).

Les déclarations (K. 72, 82 et 106) semblent indiquer que le maître a pour objectif de proposer des séances de géographie et ce quelle que soit son état de connaissance disciplinaire (K. 81).

Ah, non, mais je ne les ai pas [les connaissances], c'est certain. Mais, je le fais, de toute façon (K. 81)

On peut voir à partir des déclarations de K. que l'objectif premier des séances de géographie de l'enseignante est de mettre l'élève en confiance, de lui permettre de s'exprimer. Dans ces conditions, les activités proposées par le maître sont plus tournées vers l'épanouissement de l'enfant que vers les apprentissages disciplinaires.

En conclusion de cette partie, on peut dire que la séance de A.D. qui pourtant déclare avoir les connaissances disciplinaires ne semble pas éloignée de celle de K. qui déclare ne pas maîtriser les connaissances de base de la géographie. Dans un cas, le maître (A.D.) met l'accent sur des préparations les plus courtes possibles (A.D. 19) tandis que dans l'autre cas, le maître (K.) favorise le respect de la lettre de la prescription (les horaires, les programmes) et le bien être des élèves qui sont invités à s'exprimer librement sur ce qu'ils perçoivent (K. 48).

Si dans les deux cas, les activités proposées par les maîtres permettent aux élèves d'être actifs, en revanche les outils, les méthodes propres à la discipline semblent être absents des activités de classe et laissés de côté lors de la préparation des activités de classe par les maîtres.

Au final, il apparaît que les savoirs, les méthodes géographiques ne constituent pas les priorités des maîtres. Pour A.D., les séances de géographie ont pour objectif principal d'apprendre aux élèves à prélever des informations sur des documents pour répondre à des questions posées par le maître tandis que l'objectif des séances de K. est de favoriser l'épanouissement des élèves en leur permettant de pouvoir s'exprimer sur des documents géographiques en faisant valoir ce qu'ils ressentent à partir de leur observation.

Les deux séances que l'on vient de décrire indiquent que les leçons de géographie apparaissent comme des moments particulièrement propices pour amener les élèves à s'exprimer. L'objectif principal des séances semble alors de permettre aux élèves de répondre à des questions à partir de documents géographiques. Les documents géographiques apparaissent comme des supports particulièrement adéquats pour les maîtres pour travailler l'expression orale, les exercices de questions/réponses à partir de prises d'indices sur des

documents. Si l'objectif principal n'apparaît pas tant la compréhension du monde géographique qui entoure les élèves, on peut penser que ces séances apportent néanmoins quelques connaissances géographiques aux élèves.

Ces deux exemples semblent indiquer que les apprentissages géographiques et les activités proposées par les maîtres en classe aux élèves ne dépendent pas tant de leur formation universitaire antérieure (A.D. a fait des études de géographie, K. a fait des études de droit) mais bien plus des objectifs qu'ils assignent à la discipline. Le principal objectif visé par les deux maîtres qui consiste à permettre aux élèves de s'exprimer à partir de documents géographiques ; la partie descriptive du programme de géographie, semble alors prendre le pas sur la partie compréhensive de ce dernier.

Dans la partie suivante, on verra que des maîtres ont en revanche pour objectif premier de transmettre des savoirs géographiques aux élèves. Toutefois, on montrera qu'il existe tout un monde entre les contenus des séances de N.M.A. et T. et celles de Mon. et E. en termes d'activités, de finalités et de méthodes d'enseignement.

2.2. Des activités de classe centrées sur deux conceptions principales de la géographie scolaire

Les entretiens permettent de distinguer deux types de préparation dont l'objectif principal est de transmettre des savoirs géographiques aux élèves.

On peut distinguer les préparations dont l'objectif principal est l'enseignement de données factuelles en géographie des préparations qui visent à amener les élèves à mieux comprendre le monde.

Le premier type de préparation est organisé autour d'activités de repérages, de localisation de phénomènes géographiques et la transmission de savoirs factuels tandis que le deuxième type de préparation a pour objectif de permettre aux élèves soit à partir d'une démarche qui s'appuie sur l'énoncé d'hypothèses ou de dossiers documentaires de relier des connaissances, d'en faire émerger de nouvelles pour permettre aux élèves de mieux comprendre le monde qui les entoure.

Des activités de classe principalement tournées autour d'exercices de repérages, de localisation et de transmission de savoirs factuels

Parmi les six préparations de classe que l'on a pu reconstituer à partir des vingt-deux entretiens, deux d'entre-elles visent prioritairement des exercices de repérages et de localisation sur cartes (N.M.A.) et de transmission du maître à l'élève de connaissances factuelles en géographie (T.).

N.M.A. (36 ans, 8 ans d'ancienneté) enseigne dans une classe à double-niveau (CM1/CM2). Le maître a un Deug de sciences de la Terre et une licence de sciences de l'Education. Le maître déclare ne pas avoir reçu une formation très poussée en géographie (N.M.A. 18). Auparavant enseignant en maternelle, c'est la deuxième année où il enseigne à l'école élémentaire.

La séance présentée par N.M.A. est construite par le maître à partir d'une carte murale et de photocopies distribuées aux élèves.

Une première lecture de l'entretien de N.M.A. peut laisser penser que les activités qu'il propose aux élèves en classe s'expliquent par la difficulté que le maître a à faire deux programmes de classe en même temps à ses élèves de CM1 et de CM2 (N.M.A. 2, 3, 15, 36, 37).

C'est plus une prise dans le temps, et après un choix. Pour l'instant,... (N.M.A. 2).

Oui, et puis, au niveau du temps. Je n'ai pas eu le temps de faire, d'en faire beaucoup, quoi. J'ai fait cette séance là, de géographie mais au niveau horaire. Je n'ai pas fait beaucoup, encore (N.M.A. 3).

C'est vrai que la géographie, je leur donne des choses. Eh, bien, qui te font gagner du temps aussi. On ne peut pas y passer [...] Mais, ça, c'est une question de temps parce qu'avec la piscine. Moi, je l'ai le jeudi, je mets la géographie le jeudi. C'est... (N.M.A. 15).

Eh, bien, moi, je fais, pour la géographie, ... j'ai décidé de faire communes aux CM1/CM2 (N.M.A. 36).

En principe, ce n'est pas commun, mais je n'ai pas le choix. Je n'ai plus assez de temps. [...] Alors, sinon... déjà, cela leur permet d'avoir des choses communes, je pense. Alors, après, je peux compléter, complexifier par niveaux. Mais, je te dis, pour l'instant la géographie... (N.M.A. 37).

Le problème du temps disponible en classe expliquerait les activités de repérage et de localisation que le maître propose aux élèves en classe (N.M.A. 2, 9, 10, 46).

Je n'en ai fait qu'une. Et j'ai vu, c'était des révisions sur les cinq fleuves français, les reliefs. Sur la France, vraiment, de base (N.M.A. 2).

C'était des cartes et il fallait qu'ils reproduisent. Là, j'avais pris la grande carte. Il fallait qu'ils recherchent sur la carte pour remettre sur la leur, quoi (N.M.A. 9).

Eh bien, ils prélevaient sur la grande carte. Ils allaient chercher les informations qu'ils remettaient sur leur carte individuelle. Sur les fleuves, les rivières, les frontières, les pays frontaliers (N.M.A. 10).

Je pense qu'après, c'est vraiment un minimum de culture générale. Voilà. La France, savoir placer les fleuves, voilà. Les villes, les grandes villes, l'Europe... (N.M.A. 46).

Mais, une lecture plus attentive de la représentation que le maître a de la discipline indique que celle-ci lui apparaît dénuée d'une méthode de travail qui permet de comprendre le monde, qu'elle propose des connaissances mises les unes à côté des autres sans lien ni progressivité et que les outils qu'elle utilise n'ont pas pour objet d'être reliés entre-eux, questionnés mais d'être compris comme la traduction de faits géographiques qui n'ont pas besoin d'être interrogés. En effet, la géographie, comparée à l'histoire, est pour le maître une discipline qui ne se travaille pas à partir de l'étude de documents (N.M.A. 18) et n'est pas construite selon une progression (N.M.A. 46). D'autre part, la géographie, comparée aux sciences, apparaît dépourvue d'une méthode qui permet de faire émerger la réflexion des élèves pour pouvoir décrire et comprendre le monde qui les entoure (N.M.A. 34).

Eh, bien, l'histoire, cela se suit selon une progression. En géographie, il n'y en a pas (N.M.A. 46).

Mais, tu as quand même un travail moins lourd en géographie qu'en histoire (N.M.A. 17).

Je pense que tu assimiles plus ... je pense que tu assimiles plus vite, après, oui, la géographie. Tout ce qui est travail de cartographie. Après, l'étude de documents, tu le fais déjà en histoire (N.M.A. 18).

En sciences, tu les mets souvent en position de recherches. Normalement, si tu veux faire des bonnes sciences, tu pars de leurs idées, et après, tu déconstruis leurs idées. Mais, en fait tu pourrais... Alors, qu'en géographie, tu as plus tendance à partir du document, et à étudier le document. Pour repérer sur une carte ou savoir localiser. Mais, tu n'as pas finalement cette idée de recherches, ce qui est dommage (N.M.A. 34).

L'explication de ces représentations est peut-être à chercher dans l'impossibilité dans laquelle le maître se trouve de pouvoir donner du sens aux programmes de géographie qu'il est en charge d'enseigner d'une part parce qu'il n'a jamais enseigné auparavant en cycle 3 (N.M.A. 26, 27) et d'autre part parce que sa formation initiale ne semble pas lui avoir permis

de maîtriser les bases élémentaires de la discipline (N.M.A. 18, 43).

Ah, oui. Je n'ai jamais eu de CM1/CM2 (N.M.A. 26).

Je n'en ai jamais fait. C'est pour ça, je défriche (N.M.A. 27).

Mais, c'est vrai que dans ma formation, je n'en ai pas eu. Eh, bien, moi, j'avais dominante sciences. Je n'avais pas fait histoire et géo. Donc, je ne savais pas forcément. Voilà, c'est pour ça que j'ai pris des trucs un peu tout faits (N.M.A. 18).

Bah, si tu arrives à repérer les notions, non, cela doit pouvoir se faire. Il faut bien maîtriser les tenants et les aboutissants, je crois. Eh, oui, du coup, je ne fais pas beaucoup de géographie (N.M.A. 43).

En conclusion, on peut avancer que pour N.M.A., ce n'est pas tant le problème de l'organisation de la classe (classe à double-niveau) et du temps disponible en classe qui explique les activités proposées aux élèves par le maître mais bien plus la représentation qu'il a de la discipline.

Il n'apparaît pas étonnant que les activités que propose N.M.A. en classe soient des activités que l'on peut qualifier de bas niveau cognitif (activités de localisation sur cartes de lieux géographiques) étant donné que pour le maître la géographie apparaît comme une discipline dénuée de méthode de travail spécifique, qu'elle est organisée autour de connaissances qui ne sont pas reliées entre-elles et qui n'obéissent pas à une progression.

Des activités de classe qui s'organisent principalement autour de la transmission de savoirs par le maître

T. (31 ans, 4 ans d'ancienneté) enseigne dans une classe à double-niveau (CM1/CM2). Le maître a fait des études de STAPS jusqu'en maîtrise. Les préparations de T. se font à partir d'un livre qui récapitule les savoirs et connaissances essentiels que les élèves doivent posséder en fin de classe de CM2. La séance d'enseignement-apprentissage est construite à partir d'un jeu de questions/réponses entre le maître et les élèves et une leçon transmise aux élèves par le maître.

T. propose des activités de questions/réponses aux élèves (T. 36, 46) avant de leur faire copier une leçon qu'il écrit en classe au tableau (T. 41, 42).

Il faut quelque chose de condensé, de synthétique. On parle un peu. On fait des choses comme ça et puis après on copie une leçon. Et puis, ensuite, on fait des exercices. Et puis voilà. (il montre le passeport). Très simple. Je ne vais pas chercher trop loin. C'est synthétique (T. 36).

Bien voilà, les paysages de villages. Je leur donnais les photos et puis on commentait un petit peu. Voilà, à l'oral. On demandait : c'est quoi la différence entre les villes et les villages ? Je leur posais plein de questions ? Voilà. On essaie de faire un petit travail oral avant et puis après on copie la leçon. C'est vrai que c'est assez... c'est assez standard. Je n'ai pas... je n'ai pas énormément de choses... et puis après... il y a l'évaluation qui correspond à peu près à ce qu'on a fait dans la leçon. C'est vrai que ce n'est pas... (T. 46).

Une première lecture de l'entretien laisse penser que c'est parce que le maître enseigne en classe à double-niveau qu'il est obligé de proposer des activités rapides, de transmission de savoir du maître à l'élève (T. 9) et/ou parce qu'il ne maîtrise pas bien la discipline (T. 19, 27) et/ou n'a pas une grande expérience en classe de celle-ci (T. 19).

Je ne peux pas, enfin, c'est difficile de faire deux choses en même temps. En géographie, je ne vois pas trop comment je m'en sortirais. Cela serait difficile. Donc, je fais plus ou moins les mêmes choses (T. 9).

Non, ben non, parce qu'en fait, c'est vrai que je ne faisais pas beaucoup de géographie. En toute première année, je faisais le découpage de l'anglais, donc je ne faisais pas la géographie (T. 19).

Je ne suis pas vraiment un expert, non (T. 27).

Non, ... je ne suis vraiment pas calé en géographie. Je ne suis pas très calé (T. 38).

Mais une deuxième lecture indique que si le maître se déclare attaché à suivre les programmes (T. 10, 26) et à proposer régulièrement une séance de géographie à ses élèves (T. 23), il semble qu'il propose plus des activités qui répondent à la lettre des programmes qu'à son esprit. Ceci peut s'expliquer peut être par le fait qu'il n'utilise pas les parties destinées au maître dans un ensemble didactique qui devrait l'aider à construire ses séances de classe selon l'esprit de ceux-ci (T. 32, 33).

Je suis complètement les programmes (T. 10).

De toute façon, toutes mes programmations... là, tout est fait pour que j'ai bouclé le programme, à la fin... à la fin de l'année (T. 26).

Oui, oui. Si, si, c'est une matière que, si, si... c'est une matière que je fais... Là, c'est vrai, c'est vrai... que de manière générale... la géographie, c'est un petit peu difficile, je trouve. C'est vrai qu'on n'a pas énormément, énormément de temps dans la semaine. Alors, j'essaie de me faire une rigueur de vraiment faire une leçon de géographie par semaine : une heure, une heure et quart au moins (T. 23).

Eh bien, oui et non parce que de toute façon, je vais chercher dans les manuels quoi. Non, et puis là, j'ai trouvé des manuels qui me conviennent vraiment. Qui sont faciles à utiliser... c'est pas... parce que par exemple, les 15 séquences de Retz, il y a tout une espèce grand monologue sur comment utiliser telle chose... du coup tu as

l'impression... alors, qu'il faut vraiment aller à l'essentiel... (T. 32).

Tu as l'impression d'être noyé, quoi... par rapport à ma formation... (T. 33).

Si on tient compte du fait que le maître passe une partie du temps de classe à copier au tableau la leçon (T. 42) que les élèves doivent recopier sur leur cahier (T. 46), l'excuse du manque de temps en classe proposée par le maître ne tient pas pour expliquer les activités qu'il propose aux élèves en classe.

Ah, oui, oui. Je copie tout au tableau (T. 42).

Voilà. On essaie de faire un petit travail oral avant et puis après on copie la leçon (T. 46).

En fait, il semble que l'objectif premier du maître soit de faire le programme et de proposer aux élèves des activités qui répondent à la lettre le programme qu'il est censé enseigner (T. 10, 24, 26).

Complètement. Je suis complètement les programmes (T. 10).

Bah, de toute façon, c'est dans les programmes. Donc, je suis quand même censé enseigner la géographie (T. 24).

De toute façon, toutes mes programmations... là, tout est fait pour que j'ai bouclé le programme, à la fin... à la fin de l'année (T. 26).

Les activités proposées aux élèves par N.M.A. et T. apparaissent de bas niveau cognitif. En effet, les élèves de N.M.A. sont amenés à replacer des villes sur une feuille photocopie à partir d'une carte murale tandis que les élèves de T. écrivent une leçon après un jeu de questions/réponses entre le maître et les élèves sur un document géographique. Les élèves sont effectivement en activité : ils recherchent des informations, ils écrivent mais les activités proposées par le maître ne semblent pas leur permettre de « comprendre le monde » comme le stipulent les programmes pas plus qu'elles ne semblent propices à leur permettre « de se construire un rapport géographique au monde » où les implications des acteurs, des phénomènes naturels sont pris en compte.

Les quatre séances que l'on a pu reconstituer jusqu'à maintenant (A.D., K. ; N.M.A., T.) ne semblent pas propices à permettre aux élèves de pouvoir se construire un rapport géographique au monde mais sont plutôt adaptées pour leur permettre de sélectionner

des indices sur des documents afin de répondre à des questions, de localiser des phénomènes géographiques et de copier des éléments factuels de géographie sur leur cahier de classe.

Les paragraphes qui vont suivre montreront que tous les maîtres ne proposent pas que ce type d'activités aux élèves. En effet, si E. et Mon. proposent aussi des activités d'observation, de description de documents géographiques, les objectifs de leurs séances visent surtout la compréhension de phénomènes géographiques.

Des activités de classe qui visent à faire comprendre le monde

Parmi les six préparations de classe que l'on a pu reconstituer à partir des vingt-deux entretiens, deux pratiques d'enseignement ont pour objectif d'amener les élèves à comprendre le monde qui les entoure. Pour ce faire, les maîtres préparent soit des activités en classe qui s'organisent autour de l'émission d'hypothèses et de leur vérification (E.) soit des activités qui sont organisées autour de questions à partir de dossiers documentaires thématiques (Mon.).

E. (27 ans, 2 ans d'ancienneté) enseigne dans une classe de CM2. L'enseignant a suivi des études de biologie jusqu'au master et déclare ne pas avoir de problèmes de connaissances en géographie. La séance présentée est entièrement construite par le maître à partir des entrées du programme. Cette séance a pour objectif de permettre aux élèves de vérifier les hypothèses qu'ils ont émises à partir d'expériences à la suite d'une problématique posée par le maître en classe.

E. est avec N.M. la seule enseignante à préparer ses séances à partir des entrées du programme. Pour préparer ses activités de classe, E. déclare se servir de la méthode d'investigation en sciences qu'elle a retranscrite en géographie (E. 1).

[...] j'ai utilisé la méthode d'investigation en sciences et je la retranscris en fait en géographie (E. 1).

L'objectif des séances de géographie consiste pour E. à donner du sens aux apprentissages des élèves (E. 68). Pour E., la géographie est une science vivante (E. 60) dont les manuels de classe ne rendent pas toujours compte (E. 61).

C'est aussi pour cela que je fais cette démarche d'investigation. C'est vraiment pour insister sur le sens. Et insister sur le fait que les choses ne viennent pas comme ça. On les trouve, on les cherche (E. 68).

Alors, que c'est une science vivante quand même (E. 60).

Je veux dire : là, comme ça, vous lisez une leçon de géographie. C'est quand même rébarbatif (E. 61).

L'objectif de E. est de proposer aux élèves des problématiques à partir de documents d'un niveau légèrement supérieur à celui qu'ils ont (E. 38).

Je sais que c'est peut-être un niveau supérieur. Mais, comme je pense qu'ils sont capables de le faire, que je l'apporte d'une certaine façon. Ça se tient et ça réussit. C'est que... (E. 38).

L'objectif des séances consiste pour E. à non seulement amener les élèves à se poser des questions sur les documents proposés mais aussi à énoncer des hypothèses, à faire des expériences qui les valideront (E. 1).

Donc, on se pose toujours une question par rapport à un problème. Ça peut être à partir d'une image ou quelque chose comme ça et je vais leur poser un problème. [...] Donc, on peut faire ça avec un problème qui se pose. Et eux, ils mettent leurs hypothèses pour voilà. Ils recherchent en groupe. Ensuite, ils ont des petits papiers, en fait aussi. A chaque fois, pour l'hypothèse, ils ont un papier : hypothèses (E. 1)

Une fois les hypothèses formulées, le maître propose aux élèves de les vérifier à partir d'expériences (E. 25).

Et grâce à ça, on a fait une expérience avec des plantes. Et donc, on a vu, oui, je sais, c'est compliqué, mais, en fait, on a fait des expériences par rapport aux précipitations, en fait, par rapport à l'eau et aux températures et ils ont vu que quand il fait très froid. Voilà, il n'y a pas de végétation. Et ensuite, je les ai amenés à la lecture d'images. On a une image, on regarde : ah, il n'y a pas de végétation. Il fait froid et bien : quel est le climat ? Au lieu de leur dire : le climat : c'est ça ! Je leur ai fait dégager les caractéristiques pour ensuite... (E. 25).

Pour le maître, cette méthode d'apprentissage à l'avantage de permettre aux élèves de s'investir dans leurs apprentissages (E. 22) puisqu'ils sont amenés au cours des séances de géographie à vérifier le bien fondé de leurs hypothèses (E. 23) et à mesurer les apprentissages qu'ils ont effectués ; ce qui leur permet de mieux retenir ce qu'ils ont appris (E. 6).

[...] mais il faut voir le rendu après. Je veux dire qu'ils sont beaucoup plus, enfin, je ne sais pas comment vous dire ça mais moi qui suis scientifique, ils sont beaucoup plus chercheurs ensuite. Il y a vraiment, on sent

vraiment qu'ils s'investissent. Que ça reste aussi. Qu'il y a vraiment une trace qui... alors que quand on lit quelque chose, enfin, j'ai l'impression qu'ils ne sont pas actifs. Ils laissent couler (E. 22).

Alors, attention, les hypothèses, c'est simplement pour voir ce qu'ils pensaient avant. C'est-à-dire que l'hypothèse, ça... alors, c'est quand même, l'hypothèse, elle permet dans la recherche, on fait tous des hypothèses. Mais, c'est pour voir que là notre hypothèse, elle peut être juste, hein. Mais, voilà ce que j'ai appris, voilà ce que je savais avant. Mon hypothèse était fautive et à la fin, on le voit toujours. C'est-à-dire qu'on regarde maintenant ce qu'on a appris et je les fais relire leurs hypothèses. Donc, ils voient que... cela leur permet aussi de savoir qu'ils ont appris quelque chose (E. 23).

Le but, c'est vraiment ça, de dégager la leçon. Et qu'ils arrivent, eux, à la dégager. Et ça marche beaucoup mieux, ensuite, quand ils font leur évaluation. Ils s'en souviennent beaucoup mieux parce que ce sont eux qui l'ont fait (E. 6).

Les objectifs déclarés de E. sont clairement d'amener les élèves à comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ce n'est pas seulement la description de documents géographiques que l'enseignante vise mais aussi la compréhension par les élèves des phénomènes observés. C'est à partir de l'émission d'hypothèses et de leur vérification à partir d'expériences que l'enseignante tente de donner du sens aux documents décrits. La conception qu'a E. de la géographie est totalement différente de celle de T., K., N.M.A. et A.D. puisqu'il ne s'agit pas pour le maître de proposer des activités qui s'articulent autour de localisations, de descriptions, de la transmission de savoir du maître à l'élève mais d'amener les élèves à réfléchir, à trouver des solutions qu'ils seront amenés à valider par eux-mêmes à partir d'expériences. Dans ce cas, le deuxième terme du programme qui consiste à amener les élèves à comprendre le monde qui les entoure prend tout son sens.

Des activités qui sont organisées autour de questions à partir de dossiers documentaires thématiques pour mieux comprendre le monde

Mon. (32 ans, 6 ans d'ancienneté) enseigne dans une classe de CM2. Il a une licence de sciences de l'Education. Mon. déclare ne pas avoir de problèmes de connaissances en géographie. La séance reconstituée à partir de l'entretien de Mon. suit les étapes d'un scénario pédagogique d'un guide pédagogique que le maître suit.

Mon. comme I.G., B., Ma., Mo., L.P., Na. utilise un ensemble didactique qui est construit autour de l'analyse de dossiers documentaires sur un thème précis. Pour le maître, l'intérêt de ces dossiers est qu'ils contiennent des documents qui interrogent plutôt qu'ils ne donnent des réponses d'emblée aux élèves.

Oui, voilà. Pas forcément des questions sur un document. Mais, un document qui nous pose des questions. C'est plutôt ça quoi (Mon. 28).

Pour Mon., cette analyse documentaire en géographie a des caractéristiques propres car elle n'est pas organisée comme l'analyse documentaire en histoire peut l'être puisque ce n'est pas à partir de la description de documents que les élèves construisent leurs connaissances (Mon. 29) mais à partir de leur confrontation (Mon. 2). Les élèves sont amenés alors à répondre à des questions sur une problématique à partir de plusieurs documents géographiques de nature variée qui apportent chacun des éléments de réponses aux questions posées (Mon. 38).

Donc, cela veut dire analyse de documents. Cela veut dire mettre en rapport des images et du texte, des légendes. Arriver à identifier des documents. Et l'analyse de documents. Donc, c'est plus à partir de documents et de lecture de documents ou de cartes, etc., qu'on arrive à analyser les choses (Mon. 2, 29).

[...] différents textes de témoignages et tout pour en faire émerger justement des notions (Mon. 2).

C'est quand même, je trouve, un peu plus... ça change aussi de technique. Parce que sinon le livre d'histoire, justement, il est plus comme ça. Eh bien, on voit, je ne sais pas une photo du Creusot. Bon, bien, voilà, on voit la révolution industrielle, en ce moment. Bon, qu'observes tu au premier plan ? Etc. Là, c'est plus du descriptif. Là, c'est quand même plus... analytique (Mon. 29).

Et puis, c'est le côté analytique que je trouve... que j'aime bien là-dedans, quoi (Mon. 35).

Pour analyser un sujet, eh, bien, on le voit par rapport à une photo, par rapport à une carte, par rapport à plein de choses et qui illustrent l'ensemble, quoi (Mon. 38).

Pour Mon., en géographie, ces documents ont pour objectif amener les élèves à faire des recoupements, à utiliser les éléments des documents qui entrent en ligne de compte pour répondre aux questions posées.

Où on voit un problème avec l'eau, etc. [...] En tous les cas, cela ouvre les démarches même si ce n'est pas exhaustif sur, bon, bah, voilà, pourquoi les gens meurent de faim ? [...] Mais, on voit qu'il y a plein de choses qui entrent en ligne de compte, quoi (Mon. 37).

Donc, ça, ça correspond à la malnutrition. Le chiffre, là, c'est quoi, bon, c'est en millions d'habitants. Il fallait repérer que ça, ça correspondait à ça. Niveau d'IDH. Là, il fallait se servir d'un autre document qui était photocopié. Et donc, il fallait avoir conscience de prendre son document. De chercher l'outil où il fallait pour voir l'indice de... comment il était et faire la corrélation entre ça et ça. Donc, je veux dire : bon, bien voilà, c'est un travail où on se pose la question : ah, oui, là, bon, la malnutrition, est-ce que l'IDH y est élevé ou pas ? Donc, ... (Mon. 35).

La séance de Mon. qui est construite autour d'un dossier documentaire thématique

semble être propice à amener les élèves à trier les informations, à utiliser différents documents (graphiques, cartes, textes...) pour y répondre.

Pour conclure, il semble que les activités proposées par E. et Mon., en plus de transmettre des savoirs géographiques aux élèves, ont pour objectif de leur permettent de mieux comprendre le monde qui les entoure. Dans les deux séances, les élèves sont confrontés à différents documents qu'ils doivent interroger pour leur donner du sens.

Si les manuels de classe, les scénarios pédagogiques issus de guides pédagogiques et dans une moindre mesure la formation disciplinaire du maître peuvent permettre au maître de s'approprier les connaissances, les outils, les méthodes propres à la géographie et être des aides utiles pour qu'il puisse proposer des activités en classe aux élèves, cette recherche montre cependant que les objectifs et les activités que préparent les maîtres dépendent plutôt de l'intérêt qu'ils portent à la géographie, de leur envie de permettre aux élèves de ne pas seulement décrire le monde qui les entoure mais aussi de le comprendre comme le stipulent aussi les programmes de géographie de 2008 afin qu'ils puissent « se construire un rapport géographique au monde » (Thémines, 2006 : 36) qui prend en compte tant sa diversité que sa complexité.

Conclusion du Chapitre 10

Les six séances que l'on a pu reconstituer à partir des entretiens indiquent que la grande diversité de pratique de préparation de classe que l'on a pu recenser dans les chapitres précédents se traduit dans les activités proposées aux élèves en classe par les maîtres.

Cette diversité d'activités est à mettre en corrélation avec à la fois les connaissances disciplinaires du maître, les outils qu'il utilise pour préparer ses séances de classe, l'intérêt qu'il porte à la géographie, son investissement dans les préparations de classe mais surtout avec les objectifs qu'il assigne à celles-ci et le sens qu'il attribue à cette discipline pour la formation des élèves.

Quatre des six préparations que l'on a pu reconstituer à partir des entretiens indiquent que si la lettre des programmes semble respectée ; décrire le monde, en revanche le sens que devrait avoir la discipline de la géographie ; comprendre le monde grâce à des outils, des méthodes, des savoirs propres à la géographie, n'est pas pris en compte par les maîtres.

En effet, A.D. favorise les activités de description à partir de documents géographique. Tandis que l'objectif des séances de K. est d'amener les élèves à s'exprimer et à proposer des questions faciles sur des images paysagères sans ambiguïtés et de faire le programme et d'en respecter le volume horaire. N.M.A., quant à lui, favorise les activités de repérage et de localisation tandis que T. se fixe comme objectif d'exécuter le programme et de respecter les horaires prescrits par celui-ci à partir d'activités de transmission de savoirs factuels.

Seuls Mon. et E. semblent avoir pour objectif d'amener les élèves à comprendre le monde qui les entoure. Le premier se sert de dossiers documentaires sur un sujet précis qui a pour objectif d'amener les élèves à relier les documents entre-eux pour trouver une réponse aux questions posées. E. utilise quant à elle la méthode d'investigation scientifique pour amener les élèves à poser des hypothèses à partir de documents géographiques, à les vérifier à partir d'expériences faites en classe.

Une première lecture des entretiens peut laisser penser que ce sont les contraintes de temps, le manque de connaissances disciplinaires du maître, l'organisation matérielle de la

classe (surtout pour les classes à double-niveau) qui peuvent expliquer les finalités des séances et les activités proposées par les maîtres. Or, on a pu montrer que les contraintes de temps, le manque de connaissances disciplinaires du maître, l'organisation matérielle de la classe ne semblent pas expliquer à eux seuls les activités que les maîtres proposent aux élèves en classe.

Les six reconstitutions de séances que l'on a faite à partir des déclarations des maîtres, indiquent que les objectifs et les activités des séances de géographie proposés par les maîtres ne semblent pas dépendre tant des contraintes qui peuvent peser sur l'activité de préparation des maîtres que des objectifs que les maîtres assignent à la discipline et à leur compréhension du sens des programmes.

Si E. et Mon. semblent avoir compris le sens des programmes, les quatre autres maîtres semblent s'être arrêtés à la partie descriptive de celui-ci sans tenir compte de sa partie compréhensive.

La formation disciplinaire du maître ne semble pas à elle seule un facteur explicatif suffisant pour comprendre les activités proposées aux élèves en classe. En effet, on a pu montrer que les séances de géographie de A.D. et de K. visent les mêmes objectifs ; amener les élèves à répondre à des questions à partir de documents, alors que la première a fait des études universitaires de géographie et l'autre non. Alors que A.D. cherche à consacrer le moins de temps possible à ses préparations de géographie, K. a pour objectif quant à elle de permettre aux élèves de se sentir à l'aise en classe de géographie grâce à des activités faciles de descriptions et de discussions de documents géographiques.

Dans ces conditions, on peut avancer que les activités proposées en classe par les maîtres sont liées en grande partie « non seulement à l'expérience de travail, mais aussi à l'histoire de vie de l'enseignant, à ce qu'il a été et à ce qu'il est, c'est-à-dire incorporé au vécu même de l'enseignant, à son identité, à son agir, à ses façons d'être » (Tardif et Lessard, 1999 : 402, cités par Thémines, 2006 : 5).

De même, si les maîtres utilisent l'« habillage de la géographie » (Philippot, 2008) que sont les photographies paysagères, les cartes (encore que celles-ci sont peu citées dans les entretiens), les séances décrites par A.D., K., N.M.A. et T. ne semblent pas être propices à « former culturellement et intellectuellement des élèves qui auront besoin d'avoir reçu une éducation géographique, des clés géographiques qui contribueront à les aider à comprendre le

monde » (Le Roux, 1997 : 146).

En revanche, les objectifs des séances et les activités proposées par Mon. et E. semblent placer les élèves dans une situation qui leur permet de « mettre en relation les objets visibles avec les systèmes d'explication qui leur donneraient sens [pour] les transformer en objets géographiques (c'est-à-dire leur poser des questions géographiques : quoi, où, pourquoi là, depuis quand, et du fait de quels acteurs, quels projets...) [qui sont] des modalités d'explication qui mettent en jeu des causalités autres que celles du déterminisme physique, [...], avec les systèmes de production et de représentations » (Roumégous, 2002 : 231-232).

Si on pense à l'instar de Thémines (2006) que la géographie a pour objectif d'amener les élèves à se « construire une représentation géographique du monde » (Thémines, 2006 : 36), il semble qu'il existe tout un monde entre les séances de K. et de E. puisque si les élèves de K. sont encouragés à observer et dans le meilleur des cas à décrire le monde qui les entoure et que l'objectif des séances est de les amener à s'exprimer librement, sans entraves sur des documents et à faire en sorte qu'ils se sentent bien en classe, en revanche les séances proposées par E. ont pour objectif de placer les élèves dans une position qui les oblige à réfléchir, à se poser des questions et à tenter d'y répondre par eux-mêmes en échafaudant des stratégies de réponses et en construisant par eux-mêmes leurs connaissances.

Au final, si on peut dire que les maîtres sont obligés de composer avec des contraintes (classe à double niveau, temps et matériel disponibles) et des ressources (formation, matériel) quand ils préparent leurs séances de géographie, il n'en reste pas moins vrai que les activités qu'ils proposent à leurs élèves dépendent surtout des objectifs qu'ils assignent à leurs séances de géographie et à la géographie en général.

Conclusion générale

Loin du regard de leurs élèves et de leurs parents, de leurs supérieurs hiérarchiques, de leurs collègues, les maîtres sont amenés à préparer leurs séances de classe. Cette activité de préparation que l'on peut qualifier de ce fait d'invisible (Piot, 2005) ou de cachée (Gueudet et Trouche, 2010) est faite de manière solitaire par le maître, dans différents lieux, à différents moments, pendant des durées variables.

A l'école primaire, ces préparations disciplinaires en géographie sont le fruit du travail d'un enseignant polyvalent qui a en charge de proposer des séances d'enseignement-apprentissage à ses élèves dans plusieurs disciplines dont il n'est le spécialiste d'aucune d'entre-elles.

Certes, les maîtres ont reçu une formation initiale professionnelle en Ecole normale, en IUFM et maintenant la reçoivent dans les ESPE et ils ont à leur disposition des supports pour les aider à préparer leurs séances de classe et d'ailleurs aujourd'hui, ces supports sont peut-être d'autant plus présents qu'ils peuvent être partagés à partir de l'internet très rapidement et pour un coût presque nul.

Mais que sait-on de ce que font les maîtres de la formation qu'ils ont reçue, des supports pédagogiques qu'ils ont à leur disposition, des programmes qu'ils sont en charge d'enseigner pour préparer leurs séances de classe ?

Certes des recherches se sont intéressées à ce que font les maîtres en classe mais que sait-on de ce qu'ils font hors la classe, dans les coulisses de celle-ci, avant que le rideau ne se lève sur les activités qu'ils proposent aux élèves ?

Cette recherche répond à la question de ce que représente l'activité de préparation pour un maître de cycle 3 qui a la charge de préparer des séances d'enseignement-apprentissage en géographie.

C'est à partir de deux enquêtes : une par questionnaire (auprès de cent-treize enseignants), l'autre par entretiens semi-directifs (auprès de vingt-deux enseignants) ; l'enquête par questionnaire avait une fonction exploratoire tandis que l'enquête par entretiens

semi-directifs a une fonction d'approfondissement, que cette recherche permet de montrer que l'activité de préparation est une activité complexe pour les maîtres et qu'elle est organisée tant en fonction du vécu personnel de celui-ci (les études universitaires qu'ils a faites auparavant, la représentation qu'il a de la discipline qu'il a en charge d'enseigner, les supports dont il dispose, son envie de s'investir dans la préparation de cette discipline, les objectifs qu'il assigne à la discipline) que des supports dont il dispose pour préparer (les manuels, les guides pédagogiques, les fiches téléchargées à partir de l'internet, etc.).

L'activité de préparation est une activité particulière puisque triplement dirigée ; sur l'objet que le maître doit enseigner ; en l'occurrence la géographie pour ce qui concerne cette recherche, vers les élèves et à travers le maître lui-même (Clot, 2006 : 98).

Afin de comprendre chacune des directions de l'activité de préparation, le chercheur s'est appuyé sur un cadre théorique qui prend chacune d'elle spécifiquement en compte : la didactique professionnelle, la clinique de l'activité et la didactique de la géographie.

Si pour analyser les résultats de l'enquête par questionnaire, le chercheur a utilisé une méthode d'analyse statistique en revanche les données de l'enquête par entretiens semi-directifs ont été analysées à partir d'une méthode d'analyse compréhensive du discours tenu par les maîtres.

L'interprétation des données de l'enquête par entretiens semi-directifs à partir d'une grille de lecture élaborée par le chercheur à partir de la didactique professionnelle a permis de comprendre la structure de cette activité de préparation et d'en repérer les constantes et les variations mais aussi de montrer que dans certaines circonstances les activités de préparations peuvent s'accompagner d'un développement professionnel du maître.

Parmi les constantes, on peut relever que le réel géographique n'est interrogé *de visu* et *in situ* qu'à l'occasion des classes transplantées ; le reste du temps ce réel est étudié à partir de documents entre les murs de la salle de classe.

L'interprétation de ces mêmes données à partir de la clinique de l'activité a permis de montrer que l'activité de préparation des séances de géographie est construite à partir d'un compromis que le maître fait entre la lettre et l'esprit des programmes du fait de sa formation disciplinaire universitaire initiale, de son intérêt et de son appétence pour la géographie, des objectifs qu'il assigne à cette discipline, du temps et des outils dont il dispose.

La grille de lecture de la clinique de l'activité a permis de rendre compte d'autre part que dans certaines circonstances cette activité de préparation peut être une source de frustration, d'angoisse pour le maître voire être ressentie dans certains cas comme un moment de plaisir.

Enfin, l'interprétation des données à partir de la didactique de la géographie a permis de montrer que préparer des séances de géographie demande des compétences et des connaissances particulières. En effet, pour pouvoir préparer leurs séances de classe, les maîtres doivent maîtriser un vocabulaire spécifique, des outils, des méthodes, savoir interpréter les programmes pour pouvoir les traduire en objectifs et activités pour les élèves en classe mais aussi prendre en compte les caractéristiques propres des documents qu'ils utilisent (couleurs des documents utilisés, mise à jour des données chiffrées et des tracés des frontières d'entités politiques ou économiques).

Les résultats de cette recherche ont permis de comprendre ce que peut être une préparation disciplinaire pour un maître polyvalent qui est chargé de préparer des séances de classe dans des disciplines dont il n'est pas un spécialiste comme peuvent l'être ses collègues de l'enseignement secondaire mais aussi de dévoiler les difficultés, les tensions auxquelles il est confrontés. Cette recherche montre qu'enseigner la géographie pour un maître de l'enseignement primaire au cycle 3 n'apparaît pas comme une évidence et c'est d'autant plus vrai quand il n'a pas fait d'études universitaires dans cette discipline ou qu'il n'est pas intéressé particulièrement par celle-ci.

Dans ces conditions, la préparation de classe apparaît comme une « mise en rapport de divers objets qui conduit le [maître] à composer avec lui-même » (Amigues, 2009 : 15), le résultat d'un compromis, d'arbitrages entre « "ce qu'on lui demande" et "ce que ça lui demande" » (Noulin, 1995, cité par Amigues, 2009 : 16).

Outre la question de « respecter ou de ne pas respecter la prescription émanant de sa hiérarchie », la préparation de classe apparaît alors comme un moment où le maître est amené à « mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou, 2002 : 16).

Les résultats de cette recherche permettent de mettre en perspective ceux de Philippot (2008) et de Glaudel-Serrière et Philippot (2013) et de comprendre comme le

soulevaient déjà Audigier et Tutiaux-Guillon en 2004, pourquoi la plupart du temps les « pratiques d'enseignement [...] relèvent d'un modèle pédagogique [...] dans lequel [...] la géographie [est] "dans les documents" qu'il convient de lire pour accéder à la connaissance [...] de l'espace mais qui ne font rarement l'objet d'un véritable travail d'interprétation » (Glaudiel-Serrière et Philippot, 2013).

D'ailleurs, comment pourrait-il en être autrement puisque ces différentes recherches tendent à montrer que les maîtres ne semblent pas connaître et maîtriser comme l'indiquent Philippot et Baillat (2009) les « matrices disciplinaires » (Develay, 1992) de la discipline qu'ils ont à enseigner ; la géographie pour ce qui concerne cette recherche.

Cette recherche montre, toujours en reprenant Philippot et Baillat (2009), que la formation tant universitaire initiale que professionnelle reçue par les maîtres ne semble pas la plupart du temps leur permettre « de dépasser une appropriation "superficielle" (les objets spécifiques, les tâches "rituelles") » ; outre des activités qui ont pour objectif de décrire le monde géographique, et de proposer aux élèves des activités qui ont pour objectif de le comprendre comme le stipulent aussi les programmes de géographie de 2008 ; c'est-à-dire de « se construire un rapport géographique au monde » (Thémines, 2006 : 36) qui prend en compte tant sa diversité que sa complexité.

Face à tous ces constats qui concordent, la question qui se pose aujourd'hui est de savoir comment il serait possible que cette situation change pour que les maîtres puissent proposer aux élèves des activités qui prennent en compte tous les objectifs des programmes. Aujourd'hui, étant donné que les maîtres sont les seuls à évaluer en géographie à l'école primaire leurs élèves, il apparaît difficile que des changements n'adviennent.

Dans ces conditions, ne faudrait-il pas, à l'instar du français et des mathématiques, proposer aux élèves des évaluations départementales, régionales voire nationales sur cette discipline ? ; évaluations qui seraient élaborées par des didacticiens de la discipline et qui prendraient en compte tant la lettre que l'esprit des programmes ? Ces évaluations pourraient être ainsi l'occasion de rendre compte des savoirs, savoir faire, connaissances acquises ou en voie d'acquisition des élèves et permettraient aux maîtres de mesurer d'éventuels écarts entre les activités qu'ils proposent en classe à leurs élèves et les attentes des programmes.

La question qui se pose maintenant ; puisque cette recherche ne s'est intéressée qu'à la préparation des séances de géographie, est de savoir si les constantes et les variations

mises à jour pour la préparation des séances de géographie se retrouvent pour la préparation des autres disciplines.

Bibliographie

A.

Alain. (1986). (1932 : première édition). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.

Alembert (d') (1763). *Discours préliminaire de l'Encyclopédie*. Paris : Armand Colin.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75526p>

Alliance internationale des éditeurs indépendants (2013). *Publier pas à pas un manuel scolaire*.
<http://www.alliance-editeurs.org/formation/publier-pas-a-pas-un-manuel>

Altet, M. (2005). Préparation et planification, dans Jean Houssaye. (dir.). (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 77-88). Paris : ESF.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes et adaptation, le savoir analyser, dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud, (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 28-40). Bruxelles : De Boeck.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collective de l'activité. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*. 42-2. 11-26.
<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>

D'Angio, R. (1997). Au secours, le paysage revient ! *L'Information Géographique*. 61/3. 122-128.
doi : 10.3406/ingeo.1997.5814 url : [/web/revues/home/prescript/article/ingeo_0020_0093_1997_num_61_3_5814](http://web.revues/home/prescript/article/ingeo_0020_0093_1997_num_61_3_5814) Consulté le 11 juin 2014

Attali, J. (1996). *The Labyrinth in Culture and Society. Pathways to wisdom*. Berkeley : North Atlantic Books.

Attali, J. (1995, novembre). Les labyrinthes de l'information, journal *Le Monde* du jeudi 9 novembre 1995, p. 18.

Audigier, F., et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.

Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances. *Cahiers de géographie du Québec*. 43/120. 395-412.

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

B.

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

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

Baillat, G., et Philippot, T. (2005). L'enseignement de la géographie à l'école primaire : polyvalence et rapport au savoir des enseignants. Communication au colloque de Nantes, février 2005.

http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/a3_/baillat_gilles_2.pdf. Consulté le 11 septembre 2013.

Bancel, D. (2000). La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM. *Recherche et Formation*. 35. 133-143.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin. Paris : La Documentation Française.

Barbier, F. (2000). *Histoire du livre*. Paris : Armand Colin.

Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant*. Paris : Anthropos.

Barthes, R. (1979). *La chambre claire. Note sur la photographie*. Paris : Gallimard. Seuil. Cahiers du cinéma.

Barthes, R. (1961). Le message photographique. *Communications*. 1. 127-138.

Bassy, A.-M., et Séré, A. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignement*. Paris : IGEN-IGAEN.

Baud, P., Bourgeat, S., et Bras, C. (2008). *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Hatier.

Baudelot, C., et Establet, R. (1991). Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements. *Sociologie et sociétés*. 1. 181-187.

Bavoux, J.-J. (2009). *Géographie. Objets, méthodes, débats*. Paris : Armand Colin.

Beaud, S., et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Beaud, J.-P. (1997). Les techniques d'échantillonnage, dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p. 211 à 242). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Beaud, S. (2002). *80% au bac... et après ?, les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte.

Beillerot, J. (2005). Savoir, dans Philippe Champy et Christiane Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 898-899) (3^e éd.). Paris : Retz.

Benoît, J. (1995). *Qu'est-ce qu'un livre ?* Paris : PUF.

Bentham, J. (1834). *Déontologie, ou Science de la morale*, Tome 1. Théorie. Paris :

Charpentier. *classiques.uqac.ca/* ; <http://dx.doi.org/doi:10.1522/18377451>

Berdoulay, V. (1995). *La formation de l'école française de géographie (1870-1914)*. Paris : CTHS.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe : Free Press.

Beringuer, P., Derioz, P. et Laques, A.-E. (1999). *Les paysages français*. Paris : Belin.

Bernstein, (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.

Bertrand, G. (1975). Pour une histoire écologique de la France , dans Georges Duby et Armand Wallon (dir.) (1975), *Histoire de la France rurale, 1. Des origines à 1340*. (p. 39-118). Paris : Points.

Beucher, S., et Reghezza, M. (2005). *La géographie : pourquoi ? Comment ?* Paris : Hatier.

Biagioli, N., et Legendre, J.-J. (2010). Disciplines scolaires et construction identitaire, *Tréma* [En ligne], 33-34. 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 23 mars 2013. URL : <http://trema.revues.org/2522>

Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visées scientifiques*. Mémoire d'HDR, Ecole Normale Supérieure de Cachan.

Blanchet, A., et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.

Blasselle, B. (1989). *La bibliothèque nationale*. Paris : PUF.

Bonnet, G., et Murcia, S. (1996). Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics. *Education et Formation*. 46. 83-92.

Bougnoux, D. (2002). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : La Découverte.

Bourdieu, A. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Bourdieu, A. (1983). La fausse neutralité des techniques, dans Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, (dir.), *Le métier de sociologue* (p. 61-70). Paris : Mouton.

Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Rapport au ministre de l'Education nationale. Paris : La Documentation Française.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*. 35. 117-132.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*. 94. 73-92.

Braudel, F. (1986). *L'identité de la France*. Paris : Flammarion.

Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. HDR. Grenoble : Université Pierre Mendès France.

Bru, M., Pastré, P., et Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Regards croisés. *Recherche et Formation*. 56. 5-14.

Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche, dans Eric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 13-36). SCEREN : CRDP Basse-Normandie.

Brunet, R. (1974). Analyse des paysages et sémiologie. Eléments pour un débat. *L'Espace Géographique*. 3/2. 120-126.

doi : 10.3406/spgeo.1974.1460 url : [/web/revues/home/prescript/article/spgeo_0046-2497_1974_num_3_2_1460](http://web/revues/home/prescript/article/spgeo_0046-2497_1974_num_3_2_1460) Consulté le 10 juin 2014

Brunetière, F. (1885). La question du latin. *Revue des Deux Mondes*. 72. 862-881.

C.

Carioux, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Le Cartable de Clio*. 6. 174-184.

Carr-Saunders, A.-M., et Wilson, P.-A. (1933). *The Professions*. Clarendon : Press Oxford.

Champy-Remoussenard, P. (2007). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*. 2/17. 51-61.

Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*. 14/1. 86-114.

Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches françaises et américaines*. Paris : L'Harmattan.

Chenu, A. (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail. *Economie et Statistiques*. 352-353. 151-167.

Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. 38. 59-199.

Chevalier, J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie ?, *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 23, mis en ligne le 08 avril 1997, consulté le 19 novembre 2013. URL : <http://cybergeo.revues.org/6498> ; DOI : 10.4000/cybergeo.6498

Chevalier, J.-P. (2007). Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe, *Bulletin de l'Association des Géographes Français*. 4. 478-485.

Chevalier, J.-P. (2008 a). De la géographie élémentaire : enseignement à la carte ou au menu, *Cahiers pédagogiques*. 460. 46-49.

Chevalier, J.-P. (2008 b). Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008).

L'Information géographique. 72/3. 20-33.

Chevalier, M. (1989). Géographie et paragéographies. *L'Espace Géographique*. 1. 5-17.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation, dans Gilbert Arsac, Yves Chevallard, Jean-Louis Martinand et Andrée Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). La Pensée sauvage : Grenoble.

Chobaux, J. (1967). Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française de sociologie*. 8/1. 34-56.

url :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1967_hos_8_1_2978 Consulté le 19 novembre 2013

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*. 117. 7-56.

Choppin, A. (2005). L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique, dans Eric Bruillard Bruillard Eric (dir.). *Manuels scolaires, regards croisés*, (p. 39-53). CEREN, CRDP Basse-Normandie.

Choppin, A. (1997). Des évolutions. *Argos*. 20. 40-42.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.

Claval, P. (1995). Le rôle du document dans l'élaboration du savoir géographique. *L'information géographique*. 59. 35-41.

Clerc, P. (2013). Entrer dans les apprentissages par des thématiques ou des espaces ? *Fenêtres sur cours*. <http://www.snuipp.fr/Geographie-Pascal-Clerc>

Clerc, P. (2009). Géographie. Une science pour comprendre le monde, l'interpréter et agir. *Fenêtres sur cours*. 322. p. 25. <http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Fsc-323.pdf>

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie*. Rennes : PUR.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, dans Yves Clot (2000), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-156). Paris : PUF.

Clot, Y. (2005). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité. in Actes du colloque ARTCO, Symposium International, 4-5-6 Juillet 2005, Lyon.

Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*. 1/1. 23-33.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Cohen, S. (1987). Points de vue sur les paysages. *Hérodote*. 44. 38-44.

Collot, M. (1995). Points de vue sur la perception des paysages, dans Alain Roger (1995), *La théorie du paysage en France (1974-1994)*. (p. 210-223). Seyssel : Champ Vallon.

Considère, S., et Griselin, M. (1997). La classe paysage. *Mappemonde*. 3. 11-17.

Considère, S., Griselin, M., et Savoye, F. (1996). *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural*. Paris : Armand Colin.

Condorcet. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Coquidé, M. (2008). Les disciplines scolaires et leurs enseignements spécialisés : distinguer pour pouvoir articuler et travailler ensemble, dans Abedlkrim Hasni et Joël Lebeaume (dir.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (p. 51-74). Sherbrooke/Lyon : CRP/INRP.

Creswell. J.-W. (2013). *Qualitative Inquiry and Resarch and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications inc.

Crouzet, F. (1997). Naissance du paysage industriel. *Histoire, économie et société*. 3. 419-438.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught : Constancy and change in American classrooms, 1880-1990*. New-York : Teachers Colleger Press.

D.

Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale au 37^o Congrès de la SELF, Aix-en-Provence, les 25, 26 et 27 septembre 2002. Actes en ligne, <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>, consulté le 13/06/2014.

Darnton, R. (2009). *The Case for Books. Past, Present, and Future*. New-York : PublicAffairs.

De Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien*. Paris : Gallimard.

Debray, D. (1995). Dématérialisation et désacralisation : le livre comme objet symbolique. *Le Débat*. 86. 22-30.

Descombres, V. (1971). *Le platonisme*. Paris : PUF.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Diderot (1763/1995). Lettre sur le commerce de la librairie, dans Diderot, *Oeuvres, tome III* (p. 59-116). Paris : Robert Lafont.

Dion, R. (1934 1^{ère} édition/1991). *Essai sur la formation du paysage rural français*. Paris : Flammarion.

Douzant-Rosenfeld, D. (1993). Enquête. L'image de la géographie : quelques résultats de l'enquête « Vous et la Géographie » auprès des professeurs et de la population française. *Revue APHG*. 339. 109-132.

Dresch, J., Pinchemel, P., et George, P. (2014). *L'histoire de la géographie*. Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 11 juin 2014. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/geographie/>

Dubar, C., et Tripier, P. (2003). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Duby, G. (1976). *Le temps des cathédrales. L'art et la société 980-1420*. Paris : Gallimard.

Ducrot, O., et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

Dufour, A., et Ghernaouti-Hélie, S. (2002). *Internet*, Paris : PUF.

Dupuy, P. (1905). Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges. *Annales de géographie*. 75. 222-223.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geo_00034010_1905_num_14_75_64_35 Consulté le 07 avril 2009.

Durand, M.-F., et Roumégous, M. (1996). Le fardeau de l'école républicaine? *Le Débat*, novembre/décembre. 58-67.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.

E.

Eco, U. (1997). *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Livre de Poche.

Eco, U. (2001). Colloque virtuel Ecrans et réseaux, vers une transformation du rapport à l'écrit ?

http://www.text-e.org/conf/index.cfm?ConfText_ID=11

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their organization : Teachers, Nurses, Social Work*. New-York, London : The Free Press.

F.

Fageol, P.-E., et Roux, O. (2007). *Dictionnaire thématique d'histoire et de géographie du professeur des écoles*. Paris : Seli Arslan.

Farchy, J. (2003). *Internet et le droit d'auteur. La culture Napster* : Paris : CNRS éditions.

Finkelkraut, A. (1992). Le désespoir des professeurs, Quels enseignants pour quelle école ?, page 15 à 112, dans Les actes du colloque : *Quels enseignants pour quelle école ?* Organisé par le Centre Galilée, le 17 octobre 1992, Paris, Les Cahiers du Centre Galilée.

Finkelkraut, A., et Soriano, P. (2001). *Internet, l'inquiétante extase*. Paris : Fayard.

Floridi, L. (1997). *Internet. Un exposé pour comprendre. Un essai pour réfléchir* : Paris, Flammarion.

Forquin, C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur ?, dans Michel Foucault (1969), *Dits et écrits*, Tome 1 (p. 817-849). Paris : Gallimard.

Foucher, M. (1977). Du désert, paysage de western, *Hérodote*. 7. 130-148.

Foucher, M. (1995). Du désert, paysage de western, dans Alain Roger (1995), *La théorie du*

paysage en France (1974-1994) (p. 74-87). Seyssel : Champ Vallon.

Fozza, J.-C., Garat, A.-M., et Parfait, F. (1989). *Petite fabrique de l'image*. Paris : Magnard.

France, A. (non daté). *La vie littéraire*. Première série. Paris : Calmann-Lévy. VIII-IX.
<http://www.gutenberg.org/files/19249/19249-8.txt>

G.

Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sainte Foy : Presses de l'Université de Québec.

Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. 4^{ème} édition. Paris : La Découverte.

Ghiglione, R., et Matalon, B. (1998). *Les Enquêtes Sociologiques : Théories et Pratiques*. Paris : Armand Colin.

Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education permanente*. 135/2. 23-32.

Glaudel-Serrière, A., et Philippot, T. (2013). La construction de la professionnalité des maîtres polyvalents de l'école primaire : une approche par l'analyse de l'activité didactique d'enseignants débutants. *Eduquer. Former*. 45. 1/2. 13-33.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*. 1/3. 19-41.

Gossin, P. (2007). Lire ou hyperlire, qu'est-ce que ça change ?, dans Pascal Lardellier et Michel Melot (dir.), *Demain, le livre* (p. 87-99). Paris : L'Harmattan.

Grataloup, C. (2002). « Une nouvelle alliance entre histoire et géographie », 245-254, dans DESCO (2002). *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Actes du colloque organisé à Paris, les 12, 13, 14 décembre 2002, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants : Paris.

Grataloup, C. (2000). Les figures de la société, dans Jacky Fontanabona (dir.). *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie* (p. 291-294). Paris : INRP.

Grataloup, C. (1992). Les localisations urbaines. Jeu géographiques, dans Jean-Paul Amat et Marie Claire Robic (dir.), *Géographiques. La géographie dans tous ses états. Dossier pratique de géographie théorique à l'usage des lycées et de leurs aînés* (p. 7-24). Paris : CNDP.

Grimal, P. (2002). *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. Paris : PUF.

Gueudet, G., et Trouche, L. (2010). *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs de mathématiques*. Rennes : PUR/INRP.

GRPPE (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*, Rapport de Recherche, 1996-2000, sous la direction de Gilles Baillat, Reims : IUFM de Reims.

Guillaume, F.-R. (2000). Conditions de vie et de travail des enseignants. *Education et*

formations. 56. 77-85.

H.

Hugonie, G. (2007 a). Le « terrain » pour les didacticiens de la géographie. *Bulletin de l'Association des Géographes Français*. 4. 486-492.

Hugonie, G. (2007 b). La géographie, de l'étude des lieux à celle de l'action des hommes sur la Terre. *Education et Formation*. 59-66.

Huteau, M. (2005). Compétence, dans Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 198). Paris : Retz.

I.

Illich, I. (1972). *Deschooling Society*. New-York : Harper and Row.

INRP. (1989). *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. INRP : Paris.

INRP. (1988). *Des manuels pour apprendre, rencontres pédagogiques, recherches/pratiques*, 23, INRP : Paris.

J.

Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris : PUF.

K.

Klatzmann, J. (1992). *Attention statistiques ! Comment en déjouer les pièges*, Paris : La Découverte.

Keim, A.-J. (1963). La photographie et sa légende. *Communications*. 1. 41-55.

Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., et Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*. 8/1. 129-145.

L.

La Borderie, R. (1997). *Education à l'image et aux médias*. Paris : Nathan Pédagogie.

Lacoste, Y. (1987). Paysages en action. *Hérodote*. 44. 3-7.

Lacoste, Y. (1986). Penser et enseigner la géographie. *L'Espace Géographique*. 1. 24-27.

Lahire, B. (1993). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : PUL.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

Lajoie, J., et Guichard, E. (dir.) (2002). *Odysée internet . Enjeux sociaux*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

- Lalande, A. (1926/2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- Lardellier, P., et Melot, M. (2007). Le livre au défi de la numérisation, dans Pascal Lardellier et Michel Melot (dir.), *Demain, le livre* (p. 9-17). Paris : L'Harmattan.
- Laufer, R., et Scavetta, D. (1992). *Texte, hypertexte, hypermedia*, Paris : PUF.
- Lautier, N. (2006). Appropriation des savoirs scolaires de Sciences Humaines et Sociales en situation scolaire, dans Valérie Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien, Transmissions, Appropriation, Représentations* (p. 71-75). Rennes : PUR.
- Lebeaume, J. (2011). Les choses et les mots à l'école. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefours de l'éducation. Hors série 1*. 87-100.
- Lebrun, F. (1999). Manuels uniques ? Manuels de références ? *Historiens et Géographes*. 365. 373-376.
- Lecoeur, C. (1987). Le paysage comme cadre physique. *Hérodote*. 44. 45-50.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et Géographie savante en France, 1870-1970*. Paris : Mémoires et documents de géographie CNRS.
- Lefort, I. (2002). L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? dans DESCO (2002). *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Actes du colloque organisé à Paris, les 12, 13, 14 décembre 2002, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants : Paris.
- Le Lous, S. (2009). *Cours du CNAM de Créteil, NEA 061*. CNAM de Créteil, février-juin 2009.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*. 26/3. 483-514.
- Le Ny. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Odile Jacob.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.
- Leplat, J., et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, dans Jacques Leplat (1992), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Paris : Octares. 47-60.
- Leplat, J. (1986). L'analyse psychologique du travail, dans Jacques Leplat (1992), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (p. 23-39). Paris : Octares.
- Leroux, X. (2012). Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire : valait-il mieux jamais que si tard ? », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Débats, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 08 février 2012, consulté le 25 novembre 2013. URL : <http://cybergeo.revues.org/25131> ; DOI : 10.4000/cybergeo.25131
- Le Roux, A. (dir.). (2001). *Enseigner le paysage*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie au collège*. Paris : PUF.

Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Caen : PUC.

Le Roux, A. (1998). *Enseigner l'Europe aujourd'hui*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Leroyer, L. et Bailleul, M. (2009). Les enseignants travaillent aussi hors la classe : comment? », Actes du colloque International Espace Mathématique Francophone. Enseignement des mathématiques et développement. Enjeux de société et de formation. Récupéré du site <http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT2%20et%209/Groupe%20N%B02.html>

Leveau, P. (2008). Histoire du paysage, dans *Encyclopedia Universaelis, version numérique*.

Levy, J. et Lussault, M. (dir.) (2003). *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Belin.

Lévy, J. (1986). La rente ou la valeur. L'école entre deux géographies. *L'Espace géographique*. 1. 17-23.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.

Lichtenberger, Y. (2005). Compétence, compétences, dans José Allouche (coord), *Encyclopédie des ressources humaines*. (p. 203-215). Paris : Vuibert, 2003, réédition 2005.

Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*. 67. 97-108.

Linhart, R. (1978). *L'Etabli*. Paris : Editions de Minuit.

M.

Madoeuf, A. (2003). De paysages en mirages : panoramas du Caire ville orientale. *Annales de Géographie*. 112/631. 243-259.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geo_00034010_2003_num_112_631_913 Consulté le 12 novembre 2009

Maniez, D. (2008) : *Les dix plaies d'internet . Les dangers d'un outil fabuleux*. Paris : Dunod.

Maréchal, J. (1995). La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés, dans Michel Develay (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (p. 95-123). Paris : ESF.

Margairaz, D. (1988). L'utilisation des supports informatiques dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*. 85. 29-36.

Margolinas, C., Canivenc, De Redon, M.-C., Rivière, O., et Wozniak, F. (2004). Que nous apprend pour la formation des maîtres le travail mathématiques hors classe des professeurs? » Dans Actes du XXXI^e colloque Copilerem des professeurs et des formateurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres. Quelles mathématiques faire vivre à l'école? Quels outils pour les maîtres? IREM Toulouse. Récupéré du site <http://arpeme.fr/documents/5250C9775C52373ABCAD.pdf>

Martin, O. (2005). *L'analyse de données quantitatives*. Paris. Armand Colin.

Martin, L. (1998). *Traitement statistique de données avec le logiciel Sphinx*, Université du

Québec à Trois-Rivières : Editions SMG.

Masson, M. (1994). *Vous avez dit géographies? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : Armand Colin.

Melot, M. (2007). Les vertus du livre à l'heure du multimédia, dans Pascal Lardellier et Michel Melot (dir.), *Demain, le livre* (p. 19-30). Paris : L'Harmattan.

Merenne Schoumaker, B. (1994). *Didactique de la géographie, organiser les apprentissages*. Paris : Nathan.

Merenne Schoumaker, B. (1986). Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie. *Revue de géographie de Lyon*. 2. 183-188.

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Morin, E. (2000). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Morizot, J. (2005). *Qu'est-ce qu'une image ?* Paris : Vrin.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

N.

Netz, R. (1998). *Histoire de la censure dans l'édition*. Paris : PUF.

Niclot, D. (2002). *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire, en comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. CRDP Champagne-Ardenne : IUFM de Reims.

Niclot, D. (2000). La lisibilité des manuels de géographie : l'exemple des ouvrages de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996, *L'Information géographique*. 2. 164-177.

Niclot, D. (1997). *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, Thèse, Paris VII Diderot.

Niclot, D. (1999). Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français de la classe de seconde, publiés de 1981 à 1996. *Cahiers de Géographie du Québec*, numéro spécial « Géographie, éducation, société », décembre. 605-624.

O.

Ochanine, D. (1966). The operative image of controlled object in « Man Automatic Machine » systems, dans Jacques Leplat (1992), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (p. 99-105). Paris : Octares.

Ochanine, D. et Kozlov, V. (1971). L'image opérative effectrice. *Question de psychologie*, n°3, reproduit in : *L'image opérative*, Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine, Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation Permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine. 225-251.

OCDE. (2006). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Compétences en sciences, lecture et mathématiques : le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Editions OCDE.

Ombredane, A. (1955). L'analyse du travail. Facteur d'économie humaine et de productivité, dans Jacques Leplat. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (p. 9-22). Paris : Octares.

P.

Pachod, A. (2007). Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du *Code Soleil* », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2/2007. Vol. 40. 19-34.

Panofski, E. (1967). *Essais d'iconologie. Thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe : The Free Press.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire, dans Etienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle. (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 109-117). Paris : PUF.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*. 56. 81-93.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*. 154. 145-198.

Paveau, M.-A. (1999). Formes et fonctions de la doxa dans les discours sur l'école. *Mots*. 61. 9-27.

Perrenoud, P. (1995 a). Questions pour une rénovation, dans *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique. 101-108.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_05.html

Perrenoud, P. (1995 b). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, dans Alain Bentolila. (dir.). *Savoirs et savoir-faire* (p. 73-88). Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Consulté le 11 septembre 2013. URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience, dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud, (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-207). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1998). Rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. *Education physique et sportive*. 27. 49-60.

Perrenoud, P. (2001). Développer des compétences dès l'école ? Version française de l'introduction de Perrenoud, Ph. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, ADA Editores. (*Pourquoi développer des compétences dès l'école ? Développement de l'autonomie et lutte*

contre les inégalités).

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html

Perrenoud, P. (2006). Le socle et la statue. Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale. *Cahiers pédagogiques*. 439. 16-18.

Perrenoud, P. (2002). Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ? Paru en portugais in *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 23, Setembro-Outubro 2002, pp. 8-11.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html

Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire. Les savoirs et les pratiques*. Thèse de Doctorat, Sciences de l'Education, IUFM de Reims.

Philippot, T. et Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*. 60. 63-74.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1975). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : PUF.

Pinchemel, P. (1987). *Lire les paysages*. Paris : La Documentation Photographique.

Pinchemel, P. (1992). Les paysages, dans Philippe Pinchemel (1992), *La face de la Terre. Eléments de géographie* (p. 373-390). Paris : Armand Colin.

Piot, T. (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant, dans Jean-François Marcel et Thierry Piot (dir.), *Dans la classe, hors la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 17-26). Paris : INRP.

Pitte, R. (2001). *Histoire du paysage français. De la préhistoire à nos jours*. Paris : Tallandier.

Polanyi, M. (1962). Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy, *Reviews of Modern Physics*. 34/4. 601-616.

Poidevin, D. (1999). *La carte. Moyen d'action. Guide pratique pour la conception et la réalisation de cartes*. Paris : Ellipses.

Poirier, J. (1990). L'homme, l'objet et la chose, dans Jean Poirier, *Histoire des Moeurs, Les coordonnées de l'homme et la culture matérielle*, Tome 1 (p. 901-960). Paris : Gallimard.

Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.

R.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approches cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rémy, J., et Ruquoy, D. (Dir.). (1990). *Méthode d'analyse de contenus et méthodologie*. Bruxelles : Facultés universitaires Saint Louis.

Rhein, C. (1982). La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920). *Revue de sociologie française*. 2. 223-251.

- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*. ½. 55-71.
- Riondet, O. (dir.). (2000). *Former les utilisateurs de la bibliothèque*. Lyon : Enssib.
- Roelens, N. (2009). La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience, *Education permanente*, 180, 169-178.
- Ropé, F. (2000). Savoirs, savoirs scolaires et compétences, dans Agnès Van Zanten (dir.) (2000), *L'école, l'état des savoirs* (p. 161-169). Paris : La Découverte.
- Ropé, F., et Tanguy, L. (1995). La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France. *Revue des sciences de l'éducation*, (XXI). 4. 731-754.
- Roumégous, (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations 1968-1998*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Roumégous, M., et Clerc, P. (2008. a). Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire, *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Débats, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 03 octobre 2008, consulté le 13 mai 2014. URL : <http://cybergeo.revues.org/20383> ; DOI : 10.4000/cybergeo.20383
- Roumégous, M., et Clerc, P. (2008. b). Le président, les « spécialistes » et la géographie. *Cybergeo : European Journal of Geography*. Débats, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 03 octobre 2008, consulté le 19 mai 2014. URL : <http://cybergeo.revues.org/20403> ; DOI : 10.4000/cybergeo.20403
- Rousseau, J.-J. (1762). *Les rêveries d'un promeneur solitaire*. Folio : Paris.
- Ruyer, R. (2013). Finalité. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 25 novembre 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/finalite/>
- S.**
- Sachot, M. (2005). La fin des disciplines d'enseignement. *Médium* 1/ 2005. n°2. 60-73 URL : www.cairn.info/revue-medium-2005-1-page-60.htm. DOI : [10.3917/mediu.002.0060](https://doi.org/10.3917/mediu.002.0060)
- Salvador, J. (1986). Sur la production sociologique des types et classes de propriétés de la vie quotidienne. *Sociétés contemporaines*. n°17, Mars 1994. Aspects des modes de vie de l'insertion dans une communauté à l'usage des outils ménagers. 119-140.
doi : 10.3406/socco.1994.1158.
Url : [/web/revues/home/prescript/article/socco_1150_1944_1994_num_17_1_1158](http://web.revues/home/prescript/article/socco_1150_1944_1994_num_17_1_1158). Consulté le 19 mai 2014
- Santantonios, L. (2005). *Tant qu'il y aura des livres*. Paris : Bartillat.
- Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*, Paris : Folio.
- Sauvageot, A. (1994). *Voires et savoirs. Esquisse d'une sociologie du regard*. Paris : PUF.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée, dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 293 à 316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Schiffirin, A. (1999). *L'édition sans éditeurs*. Mayenne : La Fabrique-éditions.
- Schwartz, D. (1994). *Le jeu de la science et du hasard*. Paris : Flammarion.
- Schwartz, Y. (1990). De la qualification à la compétence. *Société Française*. 37. 19-25.
- Schwartz, Y. (2003). L'image de soi et compétence, dans Yves Schwartz et Louis Durrive (Dir.). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine* (p. 201-218). Paris. Octares.
- Schuwer, P. (2007). Edition. *Encyclopaedia Universalis*. version numérique 2007, consulté le 9 février 2009.
- Singly (de), F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan Université.
- Simon, G. (1991). Le paysage, affaire de temps. *Le Débat*, 65, mai-août.
- SNIPEGC, Soleil, J. (1978). *Code Soleil. Le livre des instituteurs*. Paris : Sudel.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet... , *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. 17. 39-50.
- Stateval (2004). *Note évaluation*, décembre 03.04, 6 pages, www.education.gouv.fr/stateval.

T.

- Tamisier, K. (2007). Le livre est-il encore à la page ?, dans Pascal Lardellier et Michel Melot. (dir.), *Demain, le Livre* (p. 31 à 46). Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Taylor, F. W. (1911/1998). *The Principles of Scientific Management*. Mineola. New-York : Dover Book.
- Teste, G. (2004). Disciplines du maître et disciplines des élèves dans la formation didactique des enseignants : l'exemple de la production d'écrits au cycle 3, dans Maurice Sachot et Yves Lenoir (Eds), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité* (p. 289-311). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Paris. Hachette.
- Thémines, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cybergéo*, n°262, mise en ligne : 22 mars 2004 texte complet à l'adresse suivante : <http://www.cybergegeo.eu/index4325.html>
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.
- Tourneux, F.-P. (1995). De l'espace vu au tableau ou les définitions du mot paysage dans les dictionnaires de langue française du XVII^{ème} au XIX^{ème} siècle, dans Alain Roger, (1995), *La théorie du paysage en France (1974-1994)* (p. 194-209). Seyssel : Champ Vallon.
- Troger, V., et Ruano-Borbalan, J.-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF.

V.

Valot, C. (2006). Conférence sur la métacognition. Séminaire doctoral de didactique professionnelle. CNAM.

Vanderdorpe, C. (2000). 1993 : l'année du Web. *Le Débat*. 111. septembre/octobre. 92-93.

Vanderdorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : Editions La Découverte.

Vergnaud, G., et Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui, *Psychologie Française*. 45/1. 35-50.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, dans Jean-Marie Barbier (Ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2002). Piaget visité par la didactique. *Intellectica*. 33. 107-123.

Verret. (1975). *Le temps des études : la distribution temporelle des activités des étudiants*. Thèse. Université Paris Descartes.

Vinatier, I., et Altet, M. (dir.). (2010). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.

Vinatier, I., et Pastré, P. (2007). Autour des mots « organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*. 56. 95-108.

Vincent, G., Lahire, B., et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, dans Guy Vincent (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : PUL.

Vincent, G. (1972). Histoire et structure du système scolaire français : l'enseignement primaire. *Revue française de sociologie*. 13/1. 59-79.

Virgile. (non daté). *Géorgiques*, chant II. Paris. Les Belles Lettres.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W.

Wackerman, G. (dir.). (2005). *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Ellipses.

Wilenski, H. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*. 2. 137-158.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., et Briquet-Duhazé, S. (2008). Introduction, dans Richard Wittorski et Sophie Briquet-Duhazé (coord.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p. 9-32), Paris : L'Harmattan.

Circulaires et textes administratifs

Eduscol. (1994). *Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles*. Annexe à la note de service n°94-271 ; BO n°45 du 8 décembre 1994.

<http://eduscol.education.fr/cid48004/referentiel-de-competences-et-capacites-caracteristiques-d-un-professeur-des-ecoles.html>

Eduscol. (2012). *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen. Géographie*.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/1/Progression-pedagogique_Cycle3_Geographie_203761.pdf

Journal officiel de la République française. (2005). Article L912-1 du code de l'éducation. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 – art. 47 JORF 24 avril 2005.

Journal officiel de la République française. (2013). **[Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale](#)**

Legifrance. (1986). *Code de déontologie de la police nationale*, Décret n° 86-592 du 18 mars 1986.

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000704223>

Legifrance. (1989). Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20050423>

Legifrance. (1990). *Obligation scolaire, livrets scolaires, emploi du temps et consignes de sécurité*.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006524422&idSectionTA=LEGISCTA000006166564&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20140520>

Loi de 1881 qui instaure la gratuité scolaire dans l'enseignement primaire. Suite au décret du 29 janvier 1890, les manuels scolaires deviendront obligatoires.

Loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1990). *Obligation de contrôle de l'assiduité des élèves par l'institution* (art L-131- du code de l'éducation), *les livrets scolaires* (art. 4 du Décret n°90-788 du 6 septembre 1990)/art L-132-du code de l'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005. JO du 24 avril 2005.

Ministère de l'Education Nationale .(2005). Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui fait référence au socle commun de connaissances et de compétences. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005. JO du 24 avril 2005.

Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*, n°2006-830 du 11 juillet 2006.

Ministère de l'Education Nationale (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des maîtres*. Arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Personnels enseignants du premier degré. Obligations de service des personnels enseignants du premier degré*. Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008. NOR : MENH0800652C. RLR : 720-2. Circulaire n° 2008-105 du 6-8-2008.

Ministère de l'Education Nationale. (2008). Aménagement du temps scolaire. Circulaire n° 2008-082 du 5 mai 2008.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Arrêté du 12 mai 2010 paru au Journal Officiel n° 0164 du 18 juillet 2010.

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022485632&dateTexte=&categorieLien=id)

[cidTexte=JORFTEXT000022485632&dateTexte=&categorieLien=id](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022485632&dateTexte=&categorieLien=id)

Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Obligations de service des personnels enseignants du premier degré*. Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2010.

Ministère de l'Education Nationale. (2013). Obligations de service circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2012). *Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire 2013-2014*. Bureau d'approbation du matériel didactique. Gouvernement du Québec : Direction des ressources didactiques.

http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste_primaire_fr_ref.pdf

Manuels de classe

Clary, M. et Dermenjian, G. (2002). *Histoire géographie histoire des Arts*. Paris : Hachette.

Le Calennec, S. (dir.). (2008). *Histoire géographie histoire des Arts*. Paris : Hatier.

Arnaud, J. Darcy, N. et Le Gal, D. (2008). *15 séquences de géographie. CM2*. Paris : Retz.

Filmographie

Bigelow, K. (réal.). *Point Break*. (1991). Etats-Unis : Largo Entertainment, JVC Entertainment, Networks.

Corbucci, S. (réal.). *Totò, Peppino e... la dolce vita*. (1961). Italie : Gianni Buffardi et Mario Mariani.

Huth, J. (réal.). *Brice de Nice*. (2005). France : Mandarin Production.

Tati, J. (réal.). *Playtime*. (1967). France, Italie : Specta Films, Jolly Films.

Annexe 1 : Tableaux statistiques de l'enquête exploratoire par questionnaire et par entretiens semi-directifs

Enquête 1, Tableau 31 : Commune/Nombre d'écoles contactées et de réponses obtenues pour l'enquête par questionnaire

Commune/Nombre d'écoles contactées et de réponses obtenues pour l'enquête par questionnaire		
Commune	Nombre d'écoles contactées	Nombre de réponses
ALFORTVILLE	6	1
ARCUEIL	1	2
BOISSY SAINT LEGER	6	2
BONNEUIL sur MARNE	5	4
CHARENTON le PONT	5	3
CHOISY le ROI	4	5
CRETEIL	24	12
GENTILLY	1	2
IVRY	4	13
LIMEIL BREVANNES	6	9
MAISONS ALFORT	12	10
MANDRES les ROSES	1	0
MAROLLES en BRIE	2	0
NOISEAU	1	0
ORLY	1	2
PERIGNY	1	0
SAINT MANDE	2	4
SAINT MAUR	12	10
SAINT MAURICE	2	5
SANTENY	1	0
SUCY en BRIE	7	1
VALENTON	5	3
VILLECRESNES	2	6
VILLENEUVE SAINT GEORGES	9	8
VITRY-sur-SEINE	4	9
NON RENSEIGNE		2
25 communes	Nombre d'écoles 124	Enseignants 113
Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.		

Enquête 1, Tableau 32 : Niveau dans lequel enseignent les maîtres de l'enquête par questionnaire

Niveau dans lequel les maîtres enseignent		
1ère modalité	2ème modalité	3ème modalité
CE2	CE1/CE2 ; CE2	CE2
CM1	CE2/CM1 ; CM1	CM1
CM2	CM1/CM2 ; CM2	CM2
CE1/CE2		CE1/CE2 ; CE2/CM1 ; CM1/CM2 ; CE2/CM2
CE2/CM1		
CM1/CM2		
CE2/CM2		

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 33 : Niveau d'enseignement déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Niveau d'enseignement déclaré par les maîtres		
Niveau d'enseignement	Nombre de citations	Fréquence
CE2	36	31,90%
CM1	33	29,20%
CM2	31	27,40%
CE1/CE2	1	0,90%
CE2/CM1	3	2,70%
CM1/CM2	6	5,30%
CE2/CM2	1	0,90%
Non réponse	2	1,80%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 34 : Classe d'âge déclarée par les 113 maîtres de l'enquête par questionnaire

Classe d'âge déclarée par les 113 maîtres		
Classe d'âge	Nombre de citations	Fréquence
21-25	5	4,40%
26-30	22	19,50%
31-35	23	20,40%
36-40	26	23,00%
41-45	10	8,90%
46-50	6	5,30%
51-55	19	16,80%
56-60	1	0,90%
Non réponses	1	0,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 35 : Classe d'âge déclarée par les 113 maîtres de l'enquête par questionnaire (Tableau synthétique)

Classe d'âge déclarée par les 113 maîtres		
Classe d'âge	Nombre de citations	Fréquence
21-40	76	67,30%
41-60	36	31,90%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 36 : Genre déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Genre déclaré par les maîtres.		
Genre des maîtres	Nombre de citations	Fréquence
Masculin	21	18,60%
Féminin	91	80,50%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 37 : Ancienneté déclarée par les maîtres qui ont répondu à l'enquête par questionnaire

Ancienneté déclarée par les maîtres qui ont répondu à l'enquête.						
Ancienneté déclarée par les maîtres qui ont répondu à l'enquête.				Ancienneté déclarée par les maîtres qui ont répondu à l'enquête.		
Ancienneté dans l'enseignement	Nombre citations	de	Fréquence	Ancienneté dans l'enseignement	Nombre de citations	Fréquence
1 à 5 ans	30		26,60%	1 à 5 ans	30	26,60%
6 à 10 ans	29		25,70%	6 à 10 ans	29	25,70%
11 à 15 ans	20		17,70%	11 à 17 ans	23	20,30%
16 à 20 ans	4		3,50%	20 à 30 ans	14	12,40%
+ de 20 ans	24		21,20%	32 à 39 ans	11	9,70%
Non réponse	6		5,30%	Non réponse	9	7,90%
Total	113		100,00%	Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 38 : Niveau de formation initiale déclaré par maîtres de l'enquête par questionnaire

Niveau de formation initiale déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire		
Formation universitaire	Nombre de citations	Fréquence
Ecole normale d'instituteurs	2	1,80%
Baccalauréat	3	2,70%
Baccalauréat + 2	10	8,90%
Baccalauréat + 3	62	54,90%
Baccalauréat + 4	17	15,00%
Baccalauréat + 5	7	6,20%
Doctorat	3	2,70%
Non réponse	9	8,00%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 39 : Niveau d'importance déclarée de la géographie par les maîtres par questionnaire

Niveau d'importance déclarée de la géographie par les maîtres		
Importance de la géographie pour les élèves	Nombre de citations	Fréquence
Très importante	20	17,70%
Importante	86	76,10%
Pas très importante	7	6,20%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 40 : Temps d'enseignement de la géographie déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Temps d'enseignement de la géographie déclaré par les maîtres		
Heures d'enseignement de la géographie	Nombre de citations	Fréquence
Autant d'heures de géographie que d'histoire	56	49,60%
Moins d'heure de géographie que d'histoire	56	49,60%
Ni géographie, ni histoire	0	0,00%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 41 : Utilité de la géographie pour les maîtres de l'enquête par questionnaire

Utilité de la géographie pour les maîtres de l'enquête.		
Utilité de la géographie à l'école primaire	Nombre de citations	Fréquence
Comprendre le monde qui nous entoure	84	98,80%
Se cultiver	75	88,20%
Former des citoyens	68	80,00%
Préserver la Terre	56	65,90%
Voyager	23	27,10%
Rêver	21	24,70%
Aménager	13	15,30%
Commercer	7	8,20%
Faire la guerre	2	2,40%
Total	85	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 42 : Démarche d'apprentissage de la géographie proposée en classe par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Méthode d'apprentissage de la géographie						
Méthode d'apprentissage de la géographie	Citations (rang 1)	Fréquence	Citations (rang 2)	Fréquence	Citation (rang 3)	Fréquence
C'est par l'analyse de documents que l'élève construit ses connaissances	50	44,30%	20	17,70%	23	20,40%
Il s'agit avant tout de bien localiser sur la carte	41	36,30%	8	7,10%	21	18,60%
L'étude de la géographie passe par l'observation méthodique des paysages	7	6,20%	30	26,60%	17	15,00%
Il s'agit de faire concevoir des cartes aux élèves	6	5,30%	14	12,40%	4	3,50%
L'étude du milieu naturel doit précéder l'étude de la géographie humaine	4	3,50%	7	6,20%	8	7,10%
La connaissance géographique est à présenter sous forme de problèmes spatiaux que les élèves doivent résoudre	3	2,70%	10	8,90%	4	3,50%
Les élèves doivent connaître avant de travailler sur les documents la nomenclature des principaux lieux dans le monde	2	1,80%	7	6,20%	5	4,40%
Autre réponse	0	0,00%	1	0,90%	0	0,00%
Total	113		113		113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 43 : Lecture des Instructions officielles déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Lecture des Instructions officielles déclarée par les maîtres		
Lecture des Instructions officielles quand changement de programme	Nombre de citations	Fréquence
Oui	77	90,60%
Non	5	5,90%
Non réponse	3	3,50%
Total	85	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 44 : Supports que déclarent utiliser les maîtres de l'enquête par questionnaire pour leur progression de géographie

Supports que déclarent utiliser les maîtres pour leur progression de géographie		
Supports utilisés pour progression géographique	Nombre de citations	Fréquence
Instructions officielles	72	84,70%
De plusieurs manuels	53	62,40%
De plusieurs supports à la fois	35	41,20%
D'un manuel	19	22,40%
Non réponse	1	1,20%
Total	85	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 45 : Temps de préparation déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Temps de préparation déclarée par les maîtres		
Temps de préparation des leçons	Nombre de citations	Fréquence
Moins de 10 minutes	2	1,80%
De 10 à 20 minutes	26	23,00%
De 20 à 30 minutes	37	32,70%
De 30 à 40 minutes	19	16,80%
De 40 à 50 minutes	5	4,40%
De 50 minutes à 1 heure	11	9,70%
Plus d'une heure	10	8,90%
Non réponse	3	2,70%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 46 : Raisons déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour se documenter en géographie

Raisons déclarées par les maîtres pour se documenter en géographie											
Les raisons de se documenter	Nombre de citations Rang 1	de	Fréquence	Nombre de citations Rang 2	de	Fréquence	Nombre de citations Rang 3	de	Fréquence	Nombre de citations (total)	Fréquence
Manque de connaissance de la discipline		62	54,90%		13	11,50%		17	15,00%	92	81,40%
Les manuels sont en décalage avec votre conception de la géographie		19	16,80%		29	25,70%		23	20,40%	71	62,80%
Les manuels sont trop chers		24	21,20%		35	31,00%		17	15,00%	76	67,30%
Non réponse		8	7,10%		28	24,80%		20	17,70%	8	7,10%
Total observation		113			113			113		113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 47 : Raisons déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour se documenter en géographie

Raisons déclarées par les maîtres pour se documenter en géographie		
Les raisons de se documenter	Nombre de citations	Fréquence
Manque de connaissance de la discipline	62	54,90%
Les manuels sont en décalage avec votre conception de la géographie	19	16,80%
Les manuels sont trop chers	24	21,20%
Non réponse	8	7,10%
Total observation	113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 48 : Types de documents recherchés par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Types de documents recherchés par les maîtres		
Types de documents recherchés	Nombre de citations	Fréquence
Photographies	102	90,30%
Cartes	99	87,60%
Images de paysages	98	86,70%
Cartes muettes	88	77,90%
Planisphères	79	69,90%
Planisphères muets	67	59,30%
Graphiques	54	47,80%
Articles de vulgarisation pour enfants	53	46,90%
Schémas	50	44,30%
Oeuvres d'art	30	26,60%
Emissions de télévision	26	23,00%
Statistiques	24	21,20%
Coupures de presse	23	20,40%
Articles scientifiques	22	19,50%
Extraits littéraires	17	15,00%
Enquêtes	16	14,20%
Articles de vulgarisation pour adultes	14	12,40%
Publicités	7	6,20%
Caricatures	7	7,10%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 49 : Utilisation de la documentation recherchée par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Utilisation déclarée par les maîtres de la documentation recherchée.		
A quoi sert la documentation recherchée	Nombre de citations	Fréquence
Illustrer	103	91,20%
Introduire	82	72,60%
Approfondir	60	53,10%
Exercer	51	45,10%
Evaluer	44	38,90%
Appliquer	39	34,50%
Résumer	38	33,60%
Problématiser	36	31,90%
Justifier	19	16,80%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 50 : Les supports utilisés par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour préparer leurs séances de géographie

Les supports utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie.											
	Un ou des manuels et livre du maître	Un ou des sites de l'internet	Un ou des dictionnaires papier	Une ou des encyclopédies numériques	Revue pédagogique	Presse	Une ou des encyclopédies papier	Manuels du secondaires	Un ou des dictionnaires numériques	Non réponse	Total
Nombre de citations	113	66	32	32	23	20	17	7	3	2	113
Fréquence	100,00%	58,40%	28,30%	28,30%	20,40%	17,70%	15,00%	6,20%	2,70%	1,80%	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 51 : Accessibilité déclarée à l'internet des maîtres de l'enquête par questionnaire

Accessibilité déclarée par les maîtres à l'internet		
Accès à l'internet	Nombre de citations	Fréquence
Chez vous	110	97,40%
Dans votre école	98	86,70%
Dans votre classe	13	11,50%
Total observations	113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 52 : Finalités de l'utilisation de l'internet pour les maîtres de l'enquête par questionnaire

Finalités déclarées de l'usage de l'internet pour les maîtres		
Utilité de l'internet	Nombre de citations	Fréquence
A se cultiver	78	91,80%
A acheter	59	69,40%
A se divertir	58	68,20%
Non réponse	4	4,70%
Total observations	85	

Sources : Données enquête par questionnaire 85 enseignants.

Enquête 1, Tableau 53 : Raisons déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la non utilisation de l'internet

Raisons déclarées par les maîtres de la non utilisation de l'internet		
Raison non utilisation de l'internet	Nombre de citations	Fréquence
Gourmand en temps	11	9,70%
Trop compliqué	4	3,50%
Non réponse	101	89,40%
Total observations	113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 54 : Sites utilisés par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour préparer leurs séances de géographie

Sites utilisés par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie.					
Utilisation déclarée par les enseignants de sites de l'internet institutionnels			Utilisation déclarée par les enseignants de sites de l'internet de particuliers		
Utilisation de sites institutionnels	Nombre de citations	Fréquence	Utilisation de sites de particuliers	Nombre de citations	Fréquence
Oui	51	45,10%	Oui	57	50,40%
Non	50	44,30%	Non	46	40,70%
Non réponse	12	10,60%	Non réponse	10	8,90%
Total	113	100,00%	Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 55 : Sites de l'internet utilisés en complément du manuel pour la préparation des séances de géographie par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Sites de l'internet utilisés par les maîtres en complément du manuel pour la préparation des séances de géographie.	
Cartable.net	13
Stephan.net	8
Sites d'enseignants	5
Soutien 67	5
Professeur Phiphix	4
Alain Houot	3
Pedagogite.free.fr	2
Radeau des cimes	1
Maitronaute	1
P.calleu.fr	1
Ecole du canard	1
ADSL.fred	1
Classe de CE2	1
La petite souris	1
EDP	1
Artus Bertrand	1
Blabla cycle 3	1
Site scientifique de la Terre Adélie	1
Blogs divers	1
	53 réponses
39 réponses différentes pour 31 répondants sur 113 maîtres interrogés.	
Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.	

Enquête 1, Tableau 56 : Utilisation de l'encyclopédie Wikipedia par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Utilisation déclarée par les maîtres de l'encyclopédie Wikipedia		
Utilisation de l'encyclopédie Wikipedia	Nombre de citations	Fréquence
Oui	60	53,10%
Non	48	42,50%
Non réponse	5	4,40%
Total	113	100,00%
Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.		

Enquête 1, Tableau 57 : Autres encyclopédies utilisées par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Utilisation déclarée par les maîtres d'autres encyclopédies autres que Wikipedia		
Autres encyclopédies utilisées	Nombre de citations	Fréquence
Oui	11	9,70%
Non	97	85,80%
Non réponse	5	4,40%
Total	113	100,00%
Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.		

Enquête 1, Tableau 58 : Prise en compte déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire des auteurs pour l'achat d'un manuel

Prise en compte déclarée par les maîtres des auteurs pour l'achat d'un manuel.		
Importance de l'auteur pour le choix du manuel de classe	Nombre de citations	Fréquence
Non	99	87,60%
Oui	9	8,00%
Non réponse	5	4,40%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 59 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la date de création des documents utilisés

Importance déclarée par les maîtres de la date de création des documents utilisés		
Importance date de création des documents	Nombre de citations	Fréquence
Oui	78	69,00%
Non	34	30,10%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 60 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire des auteurs des sites de l'internet pour préparer les leçons de géographie

Importance déclarée par les maîtres des auteurs des sites de l'internet pour préparer les leçons de géographie		
Importance de l'auteur pour choix du site de l'internet	Nombre de citations	Fréquence
Non	83	73,50%
Oui	14	12,40%
Non réponse	16	14,20%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 61 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la date de création des sites de l'internet pour préparer les leçons de géographie

Importance déclarée par les maîtres de la date de création des sites de l'internet pour préparer les leçons de géographie		
Importance de la date de création du site de l'internet	Nombre de citations	Fréquence
Non	59	52,20%
Oui	38	33,60%
Non réponse	16	12,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 62 : Importance déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire des auteurs des documents utilisés

Importance déclarée par les maîtres des auteurs des documents utilisés		
Importance des auteurs des documents	Nombre de citations	Fréquence
Non	86	76,10%
Oui	23	20,40%
Non réponse	4	3,50%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 63 : Confiance déclarée pour les sites institutionnels de l'internet par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Confiance déclarée par les maîtres pour les sites institutionnels de l'internet.		
Confiance dans les sites institutionnels	Nombre de citations	Fréquence
Oui	78	69,00%
Non	10	8,90%
Non réponse	25	22,10%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 64 : Difficulté à préparer les leçons de géographie des maîtres de l'enquête par questionnaire

Difficulté à préparer les leçons de géographie					
Difficulté à préparer les leçons Raisons des difficultés.	Oui	Pour 53 maîtres	Non	Sans réponse	Total
Manque de documentation	90,7% (39)	73,60%	7% (3)	2,3% (1)	100% (43)
Manque de temps	91,9% (34)	64,10%	8,1% (3)	0% (0)	100% (37)
Manque de connaissance de la discipline	90,9% (20)	37,70%	4,6% (1)	4,6% (1)	100% (22)
Manque d'intérêt pour la discipline	100% (12)	22,60%	0,00% (0)	0% (0)	100% (12)
Sans réponse	0,00%		100% (32)	0,00%	100% (32)
Total	56,5% (105)		42,4% (39)	1,2% (2)	100% (146)

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 65 : Difficultés déclarées par les maîtres de l'enquête par questionnaire pour préparer leurs leçons de géographie

Difficultés déclarées par les maîtres pour préparer leurs leçons de géographie		
Difficultés à préparer les leçons de géographie	Nombre de citations	Fréquence
Oui	63	55,80%
Non	49	43,40%
Non réponse	1	0,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 66 : Lecture disciplinaire des maîtres de l'enquête par questionnaire

Lecture disciplinaire des maîtres								
Lecture de livres généraux de géographie déclarée par les maîtres			Lecture de manuels universitaires de géographie déclarée par les maîtres			Lecture de manuels de géographie du secondaire déclarée par les maîtres		
Lectures livres généraux de géographie	Nombre de citations	Fréquence	Lecture manuels universitaires	Nombre de citations	Fréquence	Lecture manuels du secondaire	Nombre de citations	Fréquence
Non	101	89,40%	Non	106	93,80%	Non	104	92,00%
Oui	9	8,00%	Oui	4	3,50%	Oui	7	6,20%
Non réponse	3	2,70%	Non réponse	3	2,70%	Non réponse	2	1,80%
Total	113	100,00%	Total	113	100,00%	Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 67 : Lecture de revues de géographie déclarée par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Lecture de revues de géographie déclarée par les maîtres		
Lecture revue de géographie	Nombre de citations	Fréquence
Non	91	80,50%
Oui	18	15,90%
Non réponse	4	3,50%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 68 : Besoin de références livresques pour préparer la classe déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Besoin déclaré par les maîtres concernant les références de livres		
Besoin renseignements sur les livres de références	Nombre de citations	Fréquences
Oui	72	63,70%
Non	23	20,40%
Non réponse	18	15,90%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 69 : Besoin de références de sites de l'internet des maîtres de l'enquête par questionnaire

Besoin déclaré par les maîtres concernant les références de sites		
Besoin de renseignements sur les sites de l'internet	Nombre de citations	Fréquences
Oui	82	72,60%
Non	16	14,20%
Non réponse	15	13,30%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 70 : Références papier que les maîtres de l'enquête par questionnaire déclarent avoir reçues lors de leur formation initiale en IUFM

Références papier que les maîtres déclarent avoir reçu lors de leur formation initiale en IUFM		
Références papier reçues lors formation initiale	Nombre de citations	Fréquences
Non	75	66,40%
Oui	36	31,90%
Non réponse	2	1,80%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 71 : Références de sites que les maîtres de l'enquête par questionnaire déclarent avoir reçues lors de leur formation initiale en IUFM

Références de sites que les maîtres déclarent avoir reçu lors de leur formation initiale en IUFM		
Références internet reçues lors formation initiale	Nombre de citations	Fréquences
Non	89	78,80%
Oui	17	15,00%
Non réponse	7	6,20%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 72 : Stage de formation continue en géographie déclaré avoir été suivi par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Stage de formation continue en géographie déclarés avoir été suivis par les maîtres				Journées pédagogiques en géographie déclarées avoir été suivies par les maîtres			
Suivi de stage de formation continue en géographie	Nombre citations	de	Fréquences	Suivi de journées pédagogiques en géographie	Nombre citations	de	Fréquences
Non		77	90,60%	Non		79	92,90%
Oui		6	7,10%	Oui		5	5,90%
Non réponse		2	2,40%	Non réponse		1	1,20%
Total		85	100,00%	Total		85	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 73 : Besoin déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire d'une formation en recherche documentaire sur l'internet en géographie

Besoin d'une formation à la recherche documentaire sur l'internet en géographie.	
Oui	58 51,30%
Non	50 44,30%
Non réponse	5 4,40%
Total	113 100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 74 : Aide sollicitée par les maîtres de l'enquête par questionnaire quand ils ont des doutes sur une partie du programme

Aide sollicitée par les maîtres quand ils ont des doutes sur une partie du programme.		
Quelle aide quand doute sur une partie du programme	Nombre de citations	Fréquence
Contacts collègues	53	62,40%
Un ou des dictionnaires	39	45,90%
Une ou des encyclopédies	38	44,70%
Un ou des ouvrages de référence	31	36,50%
Non réponse	7	8,20%
Total	85	

Sources : Données enquête par questionnaire 85 enseignants.

Enquête 1, Tableau 75 : Niveau d'utilisation déclarée du manuel en classe par les enseignants de l'enquête par questionnaire

Niveau d'utilisation déclarée du manuel en classe par les enseignants		
Utilisation du manuel en classe	Nombre de citations	Fréquence
Pour la majorité des cours	54	47,80%
De temps en temps	29	25,70%
Pour tous les cours	17	15,00%
Jamais	10	8,90%
Non réponse	3	2,70%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 76 : Les autres supports utilisés en classe par les maîtres de l'enquête par questionnaire

Les autres supports utilisés en classe par les maîtres		
Les autres supports utilisés en classe	Nombre de citations	Fréquence
Vous faites un mélange de plusieurs supports	58	51,30%
Des fiches téléchargées sur l'internet	31	27,40%
Un ou des fichiers	29	25,70%
Des dossiers provenant de revues pédagogiques	22	19,50%
Non réponse	20	17,70%
Total observation	113	

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 1, Tableau 77 : Moment de remise déclaré par les maîtres de l'enquête par questionnaire de la documentation aux élèves

Moment de remise déclaré par les maîtres de la documentation aux élèves		
Moment de remise de la documentation aux élèves	Nombre de citations	Fréquence
Pendant le cours	108	95,60%
Une séance avant le cours	3	2,70%
Après le cours	0	0,00%
Non réponse	2	1,80%
Total	113	100,00%

Sources : Données enquête par questionnaire 113 enseignants.

Enquête 2, Tableau 78 : Caractéristiques de la population de l'enquête par entretiens semi-directifs

Caractéristiques de la population de l'Enquête 2 par entretiens semi-directifs.							
Code enseignants	Age	Niveau de classe	Ancienneté générale	Ancienneté dans le niveau	Formation initiale	Formation professionnelle initiale	Supports utilisés pour la classe en géographie
A.D.	29 ans		5 ans		Licence de géographie	PE1/PE2	Manuel de l'élève
B.	32 ans	CM2	8 ans	4 ans	Maîtrise de Sciences (Biologie) Licence de Sciences de l'Education	PE1/PE2	Ensemble didactique Retz
C.	26 ans	CE2	2 ans et 6 mois	2 ans	Licence de Lettres modernes	PE1/PE2	Ensemble didactique
Da.	34 ans	CE2	7 ans		DEA Histoire contemporaine	PE1/PE2	Mélange de différents supports
De.	Entre 50 et 60 ans	CM2	34 ans (78).		Baccalauréat	2 ans d'Ecole normale	Mélange de différents supports
E.	27 ans	CM2	3 ans	2 ans	Master en Biologie	PE1/PE2	Mélange de différents supports
I.G.	35-40 ans	CM2	13 ans	4 ans	Licence d'Allemand	PE1/PE2	Ensemble didactique
J.B.	28 ans	CM2	5 ans		Licence de biochimie	PE1/PE2	Différents supports de l'Internet
K.	31 ans	CE2	8 ans		Maîtrise de Droit	PE1/PE2	Différents manuels de l'élève
L.P.	25 ans	CE2 et CM1	3 ans		Licence de Psychologie	PE1/PE2	Ensemble didactique
Ma.	37 ans	CM2	11 ans		Maîtrise d'Histoire	PE2	Ensemble didactique
Mél.	28 ans	CE2/CM1	3 ans		Licence de Physique et Chimie	PE2	Ensemble didactique
Mo.	30-35 ans	CE2	3 ans	2 ans	Licence de Biologie	PE1/PE2	Ensemble didactique
Mon.	32 ans	CM2	6 ans		Licence Sciences de l'Education	PE1/PE2	Ensemble didactique
Na.	32 ans	CE2	2 ans	2 ans	Licence LEA Master Economie	Formation sur le tas.	Ensemble didactique
N.M.	44 ans	CE2	20 ans		DEA d'Urbanisme Début de thèse en Urbanisme	Formation de un an en IUFM	Différents supports (cartes postales, cartes en relief)
N.C.	31 ans	ZIL	1 an		Licence STAPS	Formation sur le tas	Différents supports
N.M. A.	36 ans	ZIL / CM1/CM2	7 ans		Deug Sciences de la Terre Licence Sciences de l'Education	PE1/PE2	Différents supports de l'internet
C.S.	55 ans	CM2	35 ans	Plus de 17 ans	Licence de Psychologie	Ecole normale	Manuel Magellan Livre du maître Michaud
S.	55 ans	CE2	25 ans		Educatrice spécialisée	Ecole normale (un an)	Différents supports dont un manuel de l'élève
T.	31 ans	CM1/CM2	4 ans		Maîtrise STAPS	PE1/PE2	Passeport
Z.	53 ans	CM2	33 ans	+ de 15 au cycle 3	Baccalauréat	Ecole normale (2 ans)	Différents supports

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 79 : Support principal utilisé par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer leurs séances de géographie

Support principal utilisé par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie		
Supports	Enseignants	Nombre d'enseignants
Ensemble didactique Retz	B., I.G., Mo., Mon., L.P., Ma., N.	7
Manuel de l'élève + guide pédagogique	C.S., Z., Mel.	3
Un manuel de l'élève	C., A.D., S.	3
Plusieurs manuels de l'élève	Do., K., Da., E.	4
Cartes postales	N.M.	1
Internet	J.B., N.M.A.	2
Divers supports	N.C.	1
Passeport	T.	1
Total	22	22
Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.		

Enquête 2, Tableau 80 : Supports utilisés par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer les séances de géographie

Supports utilisés pour préparer les séances de géographie		
Supports utilisés pour préparer les séances de géographie		Références enseignants
Suit le guide du maître du manuel de l'élève	1	(L.G. 9) (L.G. 18) (Mo. 5) (Mo. 21) (Mo. 66) (B. 41) (Ma. 2) (L.P. 77 78) (Mon. 2) (M.11) (Z.11)
Lecture d'un autre guide du maître	17	(C.S 4) (Dalila.)
Lecture du manuel de l'élève.	18	(A.D. 11 études de géo) (K.65) (K.56) (E.31)
Se fait la classe à lui même	2	(B.27) (B.28) (L.P.74) (Mon.11)
Anticiper les réponses des élèves	3	(B.70) (B.71) (B.170) (L.P)
Recherche sur l'internet de fiches de préparation toutes prêtes.	7	(L.P.26) (L.P.36) (N.M.A.8) (N.M.A.11) (N.MA.31) (J.B.1) (J.B.2) (J.B.5)
Recherche de connaissances complémentaires à partir d'autres manuels.	13	(K.)
Recherche de documents complémentaires au manuel de l'élève à partir de l'internet.	6	(Mo.2) (Mo.46) (B.44) (B.146) (Ma.6 manuels élèves) (Mon.3) (K.2) (Mo.26 vocabulaire) (K.5)
Recherche de docs sur internet		(N.32 données chiffrées) (N.46 photos) (N. 65 Dvd images)
Recherche de documents complémentaires au manuel de l'élève à partir d'autres manuels	21	(Mo.9) (Mon.3) (K.2)
Recherche de documents complémentaires au manuel de l'élève autres que manuels et internet	22	(B.44) (B.42) (B.115) (Ma.6 dans guides pédagogiques) (Ma.7 guides pédagogiques) (Ma.23 sorties) (Mon.3)
Recherche de documents existants pour les agrandir.	19	(C.2) (C.3) (C.42)
Recherche de documents locaux	4	(Nadia.7) (K.23) (Da.)
Adaptation de séances déjà faites	8	(B.17) (B.18) (Mo.68) (Mo.69) (Ma.13) (Mon.46) (Mon.53) (Mon.75)
Reconstruit les séances du manuel	14	(L.P.53) (Mon.25) (E.11) (E.12) (E.19) (S.38) (S.39) (K.1)
Savoir anecdotiques	9	(Mon.13)
Consultation de livres de références	20	(S.) (Ma. 8)
Accumulation de documentation	11	(Ma.28) (N.17) (N.21)
Imprégnation de la séance	10	(L.P.42) (L.P.43) (E.53) (E.54) (B.)
Lecture revues pédagogiques/manuels de pédagogie	12	(Ma.8) (E.17) (C.S)
Apprend les notions sur le guide du maître	21	(B.) (C.S.) (Mon.)
Genèse instrumentale	15	(B.98) (B.48) (B.67) (L.P.130) (E.8) (E.34) (E.35) (E.46) (E.69) (Z.3) (De.14) (De.15)
Conception de documents (cartes, schémas).	5	(E.8)
Manuel non adapté à la programmation d'école	16	(L.P.) (I.G.) (Z.11) (Z.12)
Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.		

Enquête 2, Tableau 81 : Les différents critères retenus par les maîtres de l'enquête par entretiens pour choisir leur(s) support(s) de préparation des séances de géographie

Les différents critères retenus par les maîtres pour choisir leur(s) support(s) de préparation des séances de géographie.		
Critères que les maîtres ont adoptés pour choisir leur(s) support(s) de préparation de géographie.	Références aux entretiens	Nombre d'enseignants
Support(s) conforme(s) aux derniers programmes	(Ma.16) (I.G.) (Mo.1) (Mon.) (B.) (N.2) (C.) (M.) (C.S.1) (S.1) (K.) (N.31 et 24) (T.50) (D.) (E.) *	16
Support(s) déjà utilisé(s) auparavant	(C.12) (Ma.10) (I.G.) (Mo.5) (B.41) (Mon.30) (L.P.29) (D.31) (J.B.) **	9
Prise en compte de la démarche d'apprentissage proposée(s) par le(s) support(s)	(S.1) (N.31 et 24) (Ma.1 et 43) (Mo.21 et 24) (Mon.1 et 28) (N.2 et 53) (C.S.4) (E.24 et 25)	8
Manuel(s) clé en main	(Ma.1 et 12) (I.G.25) (Mo.1) (Mon.2)	4
Prise en compte des auteurs	(Mo.42) (C.S.39) (Da.87)	3
Le support permet de gagner du temps de préparation des séances	(Ma.1)	1
Le(s) support(s) permet(tent) de ne pas s'éparpiller et de faire le programme.	(I.G.7)	1
Le(s) support(s) contient(ennent) des apports notionnels pour le maître	(B.4)	1
Besoin du guide du maître pour introduire les leçons	(C.S.27)	1
Le(s) support(s) guide(nt) bien le maître	(L.P.28) (C.22)	2
Besoin de support(s) pour rédiger les leçons.	(K.13)	1
Le(s) support(s) contient(ennent) des documents en couleurs	(S.48) (A.D.1)	2
Le(s) support(s) contient(ennent) des images	(Z.41) (K.15)	2
Besoin de support(s) très synthétique(s)	(T.13)	1
<p>Note : Le fait que certains maîtres n'ont pas de nombre après leur code de référence n'est pas une omission. * Les maîtres concernés utilisent un support conforme aux programmes de 2008 mais ne le disent pas explicitement dans les entretiens. ** Les maîtres concernés ont déjà utilisé le ou les supports mais ne l'exprime pas explicitement dans les entretiens.</p>		
Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.		

Enquête 2, Tableau 82 : Les caractéristique du support utilisé par les maîtres de l'enquête par entretiens

Les caractéristiques du support utilisé.								
Manuel clé en main. Support permet de faire le programme	Le support contient des apports notionnels pour le maître	Le support a déjà été utilisé auparavant	Le support contient des images en noir et blanc ou en couleurs	Le support est synthétique pour le maître	Prise en compte des auteurs des supports	Prise en compte de la démarche d'apprentissage proposée par le support	Le support est conforme aux programmes	TOTAL
(Ma.1 et 12)		(Ma.10)				(Ma.1 et 43)	(Ma.16)	4
(I.G.25)	(I.G.7)	(I.G.)					(I.G.)	4
(Mo.1)		(Mo.5)			(Mo.42)	(Mo.21 et 24)	(Mo.1)	5
(Mon.2)		(Mon.30)				(Mon.1 et 28)	(Mon.)	4
	(B.4)	(B.41)					(B.)	3
		(C.12)					(C.)	2
		(L.P.29)						1
		(D.31)					(D.)	2
		(J.B.)						1
			(S.48)			(S.1)	(S.1)	3
			(A.D.1)					1
				(T.13)			(T.50)	2
			(Z.41)					1
			(K.15)				(K.)	2
					(C.S.39)	(C.S.4)	(C.S.1)	3
					(D.A.87)			1
						(N.2 et 53) (N.24 et 31)	(N.24 et 31)	2
						(E.24 et 25)	(E.)	2
							(N.2)	1
							(M.)	1
4	2	9	4	1	3	7	15	

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 83 : Les supports de préparation des maîtres de l'enquête par entretiens et ce qu'ils en font

Les supports de préparation des maîtres et ce qu'ils en font																							
	M a.	B.	K.	I.G.	Mo.	Mo n.	L.P.	C. S.	C.	N.	Z.	M.	A.D.	S.	Do.	Da.	E.	N.	J. G.	N.M. A	N.C.	T.	
Utilisation d'un ensemble didactique	(M a.)	(B.)		(I.G.)	(M o.)	(M on.)	(L.P.)			(N.)													
Manuel de l'élève + guide pédagogique								(C.S.)			(Z.)	(M.)											
Manuel de l'élève								(C.)					(A.D.)	(S.)									
Plusieurs manuels de l'élève			(K.)												(D o)	(D a.)	(E.)						
Cartes postales																		(N.)					
Internet																			(J. B)	(N.M. A)			
Divers supports																						(N. C.)	
Passeport																							(T.)
Le support utilisé permet de gagner du temps de préparation	(M a.1)																						
Le support contient des apports notionnels pour le maître		(B. 4)																					
Besoin du guide du maître pour introduire les leçons								(C.S. 27)															
Besoin des manuels pour rédiger les leçons			(K. 13)																				
Utilisation du Manuel(s) clé en main	(M a.1 et 12)			(I.G. 25)	(M o.1)	(M on. 2)																	
Le(s) support(s) guide(nt) bien le maître							(L.P. 28)	(C. 22)															
Le(s) support(s) permet(tent) de ne pas s'éparpiller et de faire le programme.				(I.G. 7)																			
Besoin de support(s) très synthétique(s)																							(T. 13)

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 84 : Les différentes manières de procéder pour préparer une séance de géographie des maîtres de l'enquête par entretiens

Les différentes manières de procéder pour préparer une séance de géographie.	
Les supports utilisés de manière complémentaire	Maîtres concernés
Les maîtres suivent un ensemble didactique	B. ; I.G. ; M. ; C.S. ; Z. ; Mon. ; Mo. ; L.P. ; N. ; Ma.
Les maîtres qui construisent leurs séances à partir de plusieurs manuels.	Do. ; K. ; Da. ; E. ; N.C. ; T.
Les maîtres qui construisent leurs séances à partir d'un seul manuel.	C. ; A.D. ; S.
Les maîtres qui utilisent des séances de l'internet.	J.B. ; N.M.A.
Les maîtres qui construisent leurs séances.	N.M.

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 85 : Les types de préparation déclarées par les maîtres de l'enquête par entretiens

Les types de préparation déclarées par les maîtres	
Suivre un manuel ou un ensemble didactique, une fiche téléchargée à partir de l'internet.	B. ; M. ; S. ; C. ; A.D. ; J.B. ; N.M.A. ; T. ; I.G. ; C.S. ; Z. ; Mo. ; Mon. ; M. N. ; Ma.
Croiser plusieurs supports pour faire une séance.	E. ; Da. ; K. ; Do. ; L.P. ; N.C.
Construire un support.	N.M.
Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.	

Enquête 2, Tableau 86 : Le principal support utilisé par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer leurs séances de géographie

Le principal support utilisé par les maîtres pour préparer leurs séances de géographie		
Supports	Enseignants	Nombre d'enseignants
Ensemble didactique Retz	B., I.G., Mo., Mon., L.P., Ma., N.	7
Manuel de l'élève + guide pédagogique	C.S., Z., M.	3
Un manuel de l'élève	C., A.D., S.	3
Plusieurs manuels de l'élève	Do., K., Da., E.	4
Cartes postales	N.M.	1
Internet	J.B., N.M.A.	2
Divers supports	N.C.	1
Passeport	T.	1
Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.		

Enquête 2, Tableau 87 : Supports utilisés pour préparer les séances de géographie des maîtres de l'enquête par entretiens.

Supports utilisés pour préparer les séances de géographie		
Supports utilisés pour préparer les séances de géographie		Références enseignants
Suit le guide du maître du manuel de l'élève	1	(I.G. 9) (I.G. 18) (Mo. 5) (Mo. 21) (Mo. 66) (B. 41) (Ma. 2) (L.P. 77 78) (Mon. 2) (M.11) (Z.11)
Lecture d'un autre guide du maître	17	(C.S 4) (Da)
Lecture du manuel de l'élève.	18	(A.D. 11 études de géo) (K.65) (K.56) (E.31)
Se fait la classe à lui même	2	(B.27) (B.28) (L.P.74) (Mon.11)
Anticiper les réponses des élèves	3	(B.70) (B.71) (B.170) (L.P)
Recherche sur l'internet de fiche de préparation toutes prêtes.	7	(L.P.26) (L.P.36) (N.M.A.8) (N.M.A.11) (N.M.A.31) (J.B.1) (J.B.2) (J.B.5)
Recherche de connaissances complémentaires à partir d'autres manuels.	13	(K.)
Recherche de documents complémentaires au manuel de l'élève à partir de l'internet.	6	(Mo.2) (Mo.46) (B.44) (B.146) (Ma.6 manuels élèves) (Mon.3) (K.2) (Mo.26 vocabulaire) (K.5)
Recherche de docs sur internet		(N.32 données chiffrées) (N.46 photos) (N. 65 Dvd images)
Recherche de documents complémentaires au manuel de l'élève à partir d'autres manuels	21	(Mo.9) (Mon.3) (K.2)
Recherche de documents complémentaires au manuel de l'élève autres que manuels et internet	22	(B.44) (B.42) (B.115) (Ma.6 dans guides pédagogiques) (Ma.7 guides pédagogiques) (Ma.23 sorties) (Mon.3)
Recherche de documents existants pour les agrandir.	19	(C.2) (C.3) (C.42)
Recherche de documents locaux	4	(Nadia.7) (K.23) (Dalila.)
Adaptation de séances déjà faites	8	(B.17) (B.18) (Mo.68) (Mo.69) (Ma.13) (Mon.46) (Mon.53) (Mon.75)
Reconstruit les séances du manuel	14	(L.P.53) (Mon.25) (E.11) (E.12) (E.19) (S.38) (S.39) (K.1)
Savoir anecdotiques	9	(Mon.13)
Consultation de livres de références	20	(S.) (Ma. 8)
Accumulation de documentation	11	(Ma.28) (N.17) (N.21)
Imprégnation de la séance	10	(L.P.42) (L.P.43) (E.53) (E.54) (B.)
Lecture revues pédagogiques/manuels de pédagogie	12	(Ma.8) (E.17) (C.S)
Apprend les notions sur le guide du maître	21	(B.) (C.S.) (Mon.)
Genèse instrumentale	15	(B.98) (B.48) (B.67) (L.P.130) (E.8) (E.34) (E.35) (E.46) (E.69) (Z.3) (De.14) (De.15)
Conception de documents (cartes, schémas).	5	(E.8)
Manuel non adapté à la programmation d'école	16	(L.P.) (I.G.) (Z.11) (Z.12)

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 88 : Les finalités des supports utilisés par les maîtres de l'enquête par entretiens pour préparer la classe

Les finalités des supports utilisés pour préparer la classe	
Besoin de supports pour rédiger les leçons	(K.13)
Besoin du guide du maître pour introduire les leçons	(C.S.27)
Le support contient des apports notionnels indispensables au maître pour faire la séance	(B.4)
Le support permet de ne pas s'éparpiller	(I.G.7)
Utilisation du manuel clé en main	(B.) (Ma.1 et 12) (I.G.25) (Mon.2) (M.) (Mo.)
Le maître utilise un seul manuel qu'il suit	(copine de Céline) (S.)
Le maître utilise les documents du support pour faire les séances	(Z.41) (K.15) (S.) (A.D.1)
Le maître utilise les documents du support pour faire les séances	(S.48) (A. D.1) (
Le maître récupère d'internet des fiches toutes prêtes pour faire ses séances	(J.B.) (N.M.A)
Le maître construit lui-même ses séances à partir de plusieurs supports	(Do.) (E.)
Le maître complète le support avec des documents de l'internet	(N.) (L.P)

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 89 : Caractéristiques de la population de l'enquête par entretiens

Caractéristiques de la population de l'Enquête 2.		
	Nombre d'enseignants	Age
Hommes	8	Hommes : 32-50/60-28-32-57-31-36-31
Femmes	18	Femmes : 40/50-29-26-34-27-47-50/60-35/40-31-53-25-37-28-30/35-32-44-55-55
CE1/CE2	1	
CE2	7	
CE2/CM1	1	
CM1	2	
CM1/CM2	3	
CM2	12	
Total double niveaux	5	
Formation	14 licences	5 maîtrises
	3 Ecole normale	1 baccalauréat
	3 DEA	
65% en tout ont moins de 40 ans		
84,6 % ont un bac + 3 au moins		

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Enquête 2, Tableau 90 : Les caractéristiques des préparations des séances de géographie par rapport aux préparations des autres disciplines des maîtres de l'enquête par entretiens

Les caractéristiques des préparations des séances de géographie par rapport aux préparations des autres disciplines.									
	Type de préparation faite par l'enseignant	Enseignants (Codes)						Total	
Des préparations identiques dans toutes les disciplines	Suivre le scénario d'un manuel de l'élève.	S.	T.					2	11
	Suivre un ensemble didactique.	C.S.						1	
	Suivre une fiche de préparation téléchargée à partir de l'internet.	N.M.A.	J.B.					2	
	Croiser différents supports de préparation pour faire une séance.	De.	Da.	E.	N.C.	K.	Da.	5	
Des préparations identiques dans certaines disciplines	Suivre le scénario d'un manuel de l'élève.	A.D.						1	8
	Suivre un ensemble didactique.	Ma. (H. ; S. ; M.)	I.G. (H.)	Mon. (H. ; S.)	Mo. (H.)	B. (H.)	Z.	6	
	Croiser différents supports de préparation pour faire une séance.	L.P.						1	
Des préparations singulières en géographie	Suivre un ensemble didactique.	Mel.	C.					2	3
	Construire sa propre documentation.	N.M.						1	
H = histoire, S = Sciences, M = Mathématiques								Total : 22	

Sources : d'après les données de l'enquête par entretiens semi-directifs.

Annexe 2 : Transcriptions des entretiens semi-directifs

Transcription de l'entretien de A.D.

A.D., 29 ans, 5 ans d'ancienneté, Licence de géographie, PE1/PE2.	
A.D. 1	J'utilisais le manuel qui était proposé, que chaque élève avait parce que cela me permettait d'avoir des images de couleurs que je pouvais leur présenter. Donc, j'utilisais les manuels. Le Magellan, non pas le Magellan, c'était le Hatier, Histoire Géographie. Collection Magellan.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
A.D. 2	Et, euh, donc, du coup, je n'utilisais pas forcément la leçon qui était dans le livre. Mais, j'utilisais beaucoup les photos. Je parlais des photos pour préparer mes cours. Je parlais, en fait, de plusieurs images sur un thème. Et, donc, je ne sais pas, si on travaillait sur les paysages, ... différents paysages. Donc, ou sur les climats. Donc, je proposais différents paysages. Donc, je cherchais, c'était surtout de la recherche de photos que de cartes. Parce que en fait, il se trouve que les thèmes en CM2, ce n'est pas tellement un travail autour des cartes.
Chercheur	Vous faisiez le CM2 ?
A.D. 3	J'ai fait des CM1 et des CM2.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Vous aviez un double niveaux, alors, l'an dernier.
A.D. 4	Oui, ce n'est pas du tout la même chose en CM1, au contraire. C'est beaucoup plus sur des cartes parce que c'est sur la France, etc. Et, le CM2, c'est beaucoup plus sur le monde. Donc, je travaillais plus photos. Et puis, alors, le travail en amont, je ne sais pas comment... c'était plutôt de la recherche de photos en fait.
Chercheur	Mais, chaque élève avait un manuel ?
A.D. 5	Oui, oui. Chaque élève avait un manuel donc du coup, ils avaient chacun les photos sous les yeux. Et, donc, je procédais par une comparaison de photos avec un questionnement à partir des images qu'ils voyaient. Une observation. Je parlais toujours la leçon, on démarrait toujours par une observation de photographies.
Chercheur	D'accord. Vous ne preniez que des images du manuel ?
A.D. 6	Oui, eh, bien oui. Pour des raisons pratiques parce que... parce que les photocopies couleurs, il n'y en a pas à l'école. Je ne voyais pas trop comment des photos en noir et blanc de paysages, cela pouvait être intéressant.
Chercheur	D'accord. Mais pourquoi vous aviez pris ce manuel plus qu'un autre ?
A.D. 7	C'est pour des raisons ... eh, bien, c'était celui qui était proposé ... non, non, ce n'est pas moi qui l'avait choisi. Même si je le trouvais très bien. Ce n'est pas moi qui l'avais choisi.
Chercheur	D'accord. Et vous utilisiez le livre du maître en complément ?
A.D. 8	Non, parce que je ne l'avais pas. Je... il n'était pas dans la classe. Donc, ... non, non, j'utilisais... moi, j'ai fait des études de géographie, donc, ...
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
A.D. 9	Je ne suis pas forcément une experte. Mais, parce que ce n'est pas forcément ce que l'on étudie en géographie. Mais, voilà, du coup, cela me plaisait de travailler sur la photographie des paysages... donc regarder la végétation, les traces de présence humaine. Ce genre de choses. Les

	amener à ce questionner en fait à partir des photographies. Et puis, à partir du questionnement et des réponses que l'on pouvait apporter, eh, bah, voilà, on faisait une synthèse de qu'on avait vu et les leçons apparaissaient comme ça.
Chercheur	D'accord. Mais, la synthèse ? Elle était dans le livre lui-même ou vous la construisiez ?
A.D. 10	Non, non, c'est une synthèse que l'on faisait ensemble. En fait, au fur et à mesure des échanges...donc, j'écrivais toutes les idées qui venaient, au tableau. Et puis, à partir de tout ce que l'on avait dit, on créait ensemble une leçon. Enfin, bon, j'apportais des précisions. Mais, euh, voilà. Des fois, cela se faisait en plusieurs fois.
Chercheur	Et, donc, les précisions que vous apportiez, c'était par rapport à vos connaissances personnelles ou vous aviez besoin, par exemple, quand vous prépariez votre leçon, est-ce que vous aviez besoin de, je ne sais pas, des définitions, ... ?
A.D. 11	Il y avait oui, les choses comme ça, des choses que je connaissais. Mais, c'est vrai que je m'appuyais quand même sur ce qui... je lisais les leçons qui étaient dans le livre pour apporter une trame, enfin, un peu pour savoir où j'allais. Ce que je voulais finalement qui ressorte de la leçon quand même. Et puis, ... et, puis, non, c'est vrai que je n'utilisais pas énormément de choses extérieures.
Chercheur	Ah, oui d'accord.
A.D. 12	Pas énormément. Bah, parce que les textes ne sont quand même pas ultra... compliqués. Voilà, c'était quoi le... je ne sais plus quel est...
Chercheur	Il y avait la France en CM1 et puis peut-être la France dans le monde en CM2.
A.D. 13	Je me souviens surtout des climats, des modes de vie, un peu de l'agriculture selon les... les ressources en eau. Des choses, des choses qui étaient... enfin, voilà, qui ne demandaient d'autres connaissances vraiment particulières.
Chercheur	Et, est-ce que vous opérez de la même manière avec les autres disciplines ? Par exemple, en utilisant un manuel comme vous faisiez là ? Ou c'était propre à la géographie, cette manière de faire ?
A.D. 14	Alors, je réfléchis. Bon, en français et en mathématiques, c'est différent puisqu'on s'appuie sur des exercices, sur un manuel. Après, c'est vrai qu'on ne l'utilisait pas de la même façon puisque les leçons, par exemple, en mathématiques, elles ne sont pas forcément dans le manuel. Donc, voilà.
Chercheur	Ah, oui. Vous trouvez qu'en géographie, les leçons sont plus dans le manuel qu'elles ne le sont dans ...
A.D. 15	Eh, bien, oui, c'est vrai qu'il y a beaucoup de documents. Ce ne sont pas des exercices. Même s'il y a toujours des questions auprès des photos mais oui, je trouve. Disons que moi, je me référais plus à ce qu'il pouvait y avoir dans le livre en géographie pour la trame. Par exemple, je regardais les grands titres des ...
Chercheur	Des leçons ?
A.D. 16	En général des titres qu'il y a en dessous des photos. Et à partir de si je ne reprenais pas ce qu'il y avait vraiment dedans, cela me permettait d'avoir quand même les éléments principaux qu'il fallait qui ressortent de la leçon, quoi.
Chercheur	C'est-à-dire par rapport aux photos, vous ne repreniez pas les questions qui étaient posées dans les photos, c'est ça ?
A.D. 17	Pas forcément.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Vous reconstruisiez en fin de compte le questionnement qui était proposé dans le livre ?
A.D. 18	En quelque sorte. Oui, c'est ça. Puisque moi, je proposais juste les photos. Et après, on travaillait à partir des photos. Et moi, juste les thèmes qui étaient dans la leçon. Les grands axes me permettaient, moi, de savoir, avec les élèves, vers où on allait. Mais, oui, je ne suivais pas forcément le questionnement qui était...

Chercheur	D'accord. Et, est-ce qu'il y avait quelque chose qui vous manquait pour la préparation de vos leçons ou ce que vous aviez vous suffisait ?
A.D. 19	Non, puisque oui, non. Parce que je n'utilisais pas d'autres... bon, je vais avouer que c'est vrai, l'histoire géographie, malheureusement, ce n'est pas ce qui... ce dont on a le plus de temps de travailler. Avec tout ce qu'il y a à faire d'autre. Du coup, bien, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières ailleurs.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Oui, parce que en fin de compte, comme c'est une matière qui est moins importante, vous pourriez au contraire, avoir plus de recherches à faire Mais là, ce n'est pas le cas.
A.D. 20	Oui, mais comme moi, il se trouve que j'avais des connaissances. Voilà, et puis c'est quelque chose qui me plaisait. Et que j'avais étudié. C'est vrai que c'est déjà quelque chose que je faisais déjà un peu plus que mes collègues parce que cela me plaisait plus. Et puis, du coup, oui, c'est vrai que je ne faisais pas de recherches particulières parce que c'était un domaine que j'avais l'impression de maîtriser.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
A.D. 21	Quand même.
Chercheur	Et, est-ce que vous étiez satisfaites des documents que vous aviez ? Enfin, du manuel ? Ou, je ne sais pas, il y avait des manques ? Il y a des choses...
A.D. 22	J'essaie de me souvenir. Ça manquait de cartes. Moi, j'utilisais effectivement beaucoup de photos. Mais, il n'y avait pas de repérages sur cartes.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Par rapport par exemple, aux paysages, ...
A.D. 23	Voilà, par exemple, c'est en Asie. Il y avait une grande partie des élèves de ma classe qui ne savait pas où était l'Asie. Et, il n'y avait pas... moi, j'avais la carte effectivement dans la classe mais il n'y avait pas ... enfin, voilà, il n'y avait pas de cartes.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, oui. A la fois, en CM1 et en CM2 ?
A.D. 24	Il me semble, si en CM1, on travaille sur la France. On travaille sur le département et tout ça, donc, il y avait un peu plus de cartes, il me semble. Dans l'ouvrage des CM1.
Chercheur	Et qu'est-ce qui vous manquait...enfin, s'il vous manquait quelque chose ? Qu'est-ce qui vous manquait le plus pour préparer vos leçons ? Ou, peut-être qu'il ne vous manquait rien ?
A.D. 25	Je réfléchis, si, sûrement. Mais, c'est-à-dire que, oui, on n'a jamais assez de documents. C'est vrai qu'une photo. On va avoir une photo, par exemple, sur un climat. Mais, un climat, c'est pas qu'une photo. Par exemple, souvent dans l'ouvrage, il n'y a qu'une photo par climat. Cela manque de ... alors que moi, si j'avais un catalogue de photos autres que l'ouvrage, ce serait...
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
A.D. 26	Il n'y a jamais assez de représentations.
Chercheur	Et ça, ça vous gênait pour les cours ?
A.D. 27	C'est vrai qu'à partir d'une photo, il n'y a jamais tout ce qu'on veut montrer. On a toujours l'impression qu'il manque un peu. C'est vrai que je n'allais pas... je n'avais pas forcément le temps d'aller chercher ailleurs d'autres photos. C'est vrai que des fois, j'avais besoin d'avoir besoin de plus de panels de photos. Plutôt qu'une photo, c'est un peu léger. Donc, j'aurais apprécié d'avoir beaucoup plus de photographies.
Chercheur	Oui, d'accord. Mais, par contre, vous n'alliez pas en chercher pour autant ? Vous saviez que cela manquait.
A.D. 28	Effectivement, oui, c'est pour des raisons pratiques parce que photocopier. Bon, voilà, s'il y a une photo pour trente élèves, voilà, c'est plus un problème pratique, en fait. Leur apporter des documents couleurs. Un par élève, c'est pas gérable.
Chercheur	D'accord, oui, d'accord.
A.D. 29	Bon, eh, bien voilà.

Chercheur	Est-ce que vous aviez du mal à préparer vos leçons ?
A.D. 30	Est-ce que j'avais du mal à préparer mes leçons ? Eh, bien, en fait, du coup, comme je partais plus de ce que voyais les élèves, etc., même si j'avais la trame du livre, du coup, c'était plus, non... cela ne demandait pas une longue préparation du coup puisque je faisais plus, je vais pas dire ça comme ça. Puisque je préparais ce que je voulais qui ressorte de la leçon. Mais, comme les leçons étaient créées par ce qu'ils me disaient, etc. Non, ce n'était pas... cela ne prenait pas un temps fou de préparation.
Chercheur	Et, donc, vous, vous n'aviez pas besoin, par exemple, d'un apport complémentaire en connaissances ? Les connaissances, vous, en géographie, vous les aviez ?
A.D. 31	Eh, bien oui, parce que j'avais une licence de géographie. J'avais étudié ça, donc.
Chercheur	Et par contre, dans les autres matières, est-ce que... si vous êtes géographe de formation, est-ce que ...comment dire....
A.D. 32	Par exemple, en histoire. C'est vrai qu'en histoire, je n'ai pas fait beaucoup d'histoire. En histoire, est-ce que je procédais de la même manière. En histoire, oui, ne ne procédais pas de la même manière. J'étais beaucoup moins à l'aise. Je suivais... je suivais les leçons du livre.
Chercheur	Mais, en géographie aussi, vous suiviez les leçons du livre ? Si j'ai bien compris ?
A.D. 33	Oui, la trame. Mais, je brodais autour. Je faisais avec les élèves, etc. Là, on regardait les photos, et après, je simplifiais, enfin, je reprenais la leçon, simplifiée. Mais, je ne m'éloignais pas du tout de ce que le livre proposait.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et, là, c'était dû à quoi ? Un manque de connaissances en histoire ?
A.D. 34	Oui, c'est cela. Parce que je me sentais moins à l'aise. J'avais moins de connaissances donc du coup, je préférais bien coller au ...
Chercheur	D'accord. D'accord. Et, là, par exemple, en histoire, quand vous faisiez vos cours, vous utilisiez que le manuel ou vous utilisiez aussi le livre du maître ? Comment cela fonctionnait ?
A.D. 35	J'utilisais plusieurs manuels et j'utilisais plusieurs éléments de plusieurs manuels. Je ne sais plus lesquels c'étaient mais j'avais plusieurs manuels pour l'histoire.
Chercheur	D'accord, mais sans livres du maître, par contre ?
A.D. 36	Eh, bien, non, on n'avait pas de livres du maître proposés. Je suis arrivée dans une école où je ne les ai pas, enfin, je ne sais pas où ils étaient, donc, euh.
Chercheur	Mais, vous vous n'en cherchiez pas vous-même, quoi ?
A.D. 37	Ben, non. En fait, j'utilise rarement les livres du maître, finalement.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Mais pour quelles raisons ?
A.D. 38	Eh, bien, parce que déjà, enfin, comme ce n'est pas moi qui fait ... enfin, en fait, cela se passe comme ça. En général, l'enseignant qui commande les livres, le livre du manuel, elle l'a en même temps. Pour peu qu'elle le garde, eh, bien, les autres années, on ne retrouve pas le guide du maître. Donc, finalement, j'ai rarement eu des séries de livres avec les guides du maître.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, donc, vous êtes habituée à travailler ... ?
A.D. 39	Oui.
Chercheur	D'accord. Mais, quand vous avez un problème de connaissances, comment vous faites pour... je ne sais pas, je dis n'importe quoi : en histoire, vous ne connaissez pas bien une période. Dans le manuel, ce n'est pas très bien expliqué ou vous ne comprenez pas.
A.D. 40	Cela m'arrive souvent d'aller sur internet pour avoir des petits éléments. Sur des sites... sur internet.
Chercheur	D'accord. Mais, alors, comment vous procédez quand vous faites vos recherches sur internet ?
A.D. 41	Qu'est-ce que cela pourrait être par exemple ? Je suis en train de réfléchir à une leçon qui aurait pu me poser problème. Qu'est-ce qu'il y avait en CM2 ? Je ne sais plus comment je procédais. Je tapais la période que je cherchais. Il y avait des fois, la révolution des transports, l'industrie, tout

	ça. Euh, eh bien, si c'était un problème sur le nom d'un ... par exemple, sur Ford, etc. Je tapais son nom, je regardais sa biographie, le ... enfin, voilà, ce genre de chose pour ...
Chercheur	Oui. Vous n'aviez pas des sites dédiés sûrs ou d'enseignants, je ne sais pas ?
A.D. 42	Non, je n'ai pas un site particulier ou j'allais, non, non, non.
Chercheur	Mais, quand vous faites vos recherches sur internet, en fait, vous prenez, comment ça fonctionne ? Par exemple, vous prenez Ford, mais... je ne sais pas... vous prenez les premiers sites qui apparaissent ? Comment cela fonctionne ?
A.D. 43	J'avoue que oui. Oui, oui. Je tapais Henri Ford, je regardais, eh, bien, par rapport à l'information qui aurait pu m'intéresser. Des dates, oui souvent c'est des dates sur lesquelles j'étais un peu...
Chercheur	D'accord. Et, en règle générale, vous faites plutôt confiance ? Enfin, internet, cela ne vous pose pas de problèmes ?
A.D. 44	Eh, oui, c'est vrai que...
Chercheur	Non, non, je pose juste des questions comme ça, pour comprendre.
A.D. 45	C'est vrai qu'en général, du coup, je vais sur plusieurs sites pour voir si les informations se recoupent. Si cela correspond. En général, je fais comme ça.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Par exemple, en géographie, si vous aviez eu besoin de compléter vos leçons par des cartes et tout. Vous seriez allée les chercher où ?
A.D. 46	J'aurais été sur (?). Effectivement, je ne sais pas trop. Je ne faisais pas trop. Du coup, je ne connais pas de sites, tellement, dédiés à ça, qui proposent ce genre de choses. Oui, je ne sais pas trop si des cartes, sur internet, cela se trouve très facilement.
Chercheur	Enfin, je ne sais pas : des images de paysages. Enfin, je dis n'importe quoi. Je ...
A.D. 47	J'aurais été tout simplement sur Google images. J'aurais regardé.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
A.D. 48	J'aurais regardé les images qui aurait pu me...
Chercheur	Vous convenir ?
A.D. 49	Montrer voilà, ce que je cherchais.
Chercheur	Vous avez fait une PE1 et une PE2 à l'IUFM ?
A.D. 50	Oui, oui, oui.
Chercheur	Et, quand vous étiez à l'IUFM, vous aviez eu des cours de géographie ?
A.D. 51	Est-ce que j'ai eu des cours spécifiques. Non, j'avoue que c'était surtout des cours d'histoire. Il y a dû avoir un petit peu de géographie. Mais, je n'ai vraiment pas souvenir d'avoir eu des cours particuliers...
Chercheur	Ah, d'accord, même, d'accord... vous n'avez pas eu de cours... de formation ?
A.D. 52	En fait, cela devait être plus comme les enseignants être plus ciblé sur l'histoire que sur la géographie. Souvent, malheureusement, la géographie, cela passe un peu à la trappe.
Chercheur	D'accord. Et, vous, cela vous a gêné de ne pas avoir eu de formation ou c'est quelque chose qui....
A.D. 53	Si, malgré tout, si, si, parce que l'avoir appris et l'enseigner, il y a quand même une marge. Donc, oui, oui, évidemment que si on avait plus de cours.
Chercheur	Mais, alors qu'est-ce qui vous gêne justement dans le fait de ne pas avoir eu de formation ?
A.D. 54	Voilà, je m'y prends comme ça. Mais comment font d'autres méthodes pour amener les élèves ? Enfin, voilà. J'imagine qu'il y a plein de choses. Voilà que je ne connais pas mais que j'aurais bien appris. Des méthodes, enfin, voilà, d'autres approches intéressantes...

Chercheur	Ah, oui, d'accord. Vous pensez donc que l'approche que vous proposez... enfin, vous en proposez une mais en fin de compte, vous n'êtes pas tout à fait sûre que ce soit vraiment celle-là, si je comprends bien.
A.D. 55	Non, non, non. C'est vrai que comme je n'ai... je n'ai pas pu pratiquer cela longtemps, parce que j'étais (?) mais j'ai fait ce qui me semblait intéressant. Mais, j'imagine qu'il y a d'autres approches et que d'autres seraient tout aussi intéressantes.
Chercheur	Mais, par contre, vous n'avez pas cherché à en connaître d'autres approches ? Vous avez continué à utiliser la votre.
A.D. 56	Non, non, non, oui, j'ai continué. Donc, voilà.
Chercheur	Oui, oui, non, non. Ce n'est pas une critique, c'est juste pour comprendre.
A.D. 57	Oui, bien sûr.
Chercheur	Je cherche à savoir comment en fait les maîtres s'y prennent. Et notamment par rapport à leur formation si vous voulez. Et par exemple, là, par rapport, justement vous me disiez que vous ne saviez pas en fait comment on pourrait, en fait, la manière avec laquelle vous vous y preniez est la bonne. Est-ce que vous auriez eu besoin en fin de compte d'un support ou je ne sais pas. Puisque vous n'avez pas eu de cours mais est-ce qu'un support vous aurait été utile pour mieux comprendre ?
A.D. 58	Ah, mais, oui, peut-être que... c'est vrai que je n'avais pas le guide du maître. Peut-être que dans un guide du maître, c'est... enfin, ils précisent comment on s'y prend pour faire une leçon. Je ne suis pas certaine que ce soit tout le temps ça. Mais, c'est vrai que j'aurais des manuels pédagogiques à apprendre à enseigner la géographie, cela aurait été intéressant.
Chercheur	Et si vous... parce que là, je crois que vous êtes en maternelle, enfin, c'est ce que m'a dit C. Mais, si vous aviez continué en cycle 3, vous auriez continué à enseigner de cette manière-là ? Ou vous auriez cherché à en savoir plus ?
A.D. 59	Eh, bien, c'est vrai qu'après, c'est une question de temps. C'est vrai que c'est difficile de se concentrer sur tous les domaines. Mais, après, peut-être que si j'avais vu que ça portait ses fruits, qu'avec les élèves, cela passait de manière comme ça, après, cela dépend des classes que l'on a. mais, bon, non, non, j'aurais été prête à... même des collègues qui m'auraient des fois, en discutant entre collègues, il y a des collègues qui auraient pu me dire : moi, je fais comme ci, comme ça. Non, non, je n'étais pas complètement bloquée sur cette manière de faire. Au contraire.
Chercheur	D'accord. D'accord.

Transcription de l'entretien de B.

B., 8ème année, 32 ans, PE1/PE2, pas de formation en géographie, Bac S, maîtrise sciences (biologie), Licence de Sciences de l'Education.	
Chercheur	Je m'intéresse aux supports qu'utilisent les maîtres pour préparer leurs leçons de géographie. Te serait-il possible de me présenter un support que tu as utilisé pour préparer une de tes leçons ?
B.1	Oui.
Chercheur	Celui que tu veux.
B 2	J'en utilise qu'un.
Chercheur	Toi, pour préparer tes leçons de géographie, tu n'utilises qu'un seul support ?
B 3	Oui. Je bosse là-dessus.
Chercheur	Pourquoi as-tu choisi plus ce support-là, plus qu'un autre ?
B 4	Pourquoi j'ai choisi celui-là plus qu'un autre ? Moi, je prends cela, c'est clé en main.
Chercheur	C'est clé en main...
B 5	Comment ça marche. C'est clé en main pour moi. En gros, tu as une première partie. Tu as les documents qui sont à donner aux élèves. C'est étudier pour passer à la photocopie. Je trouve. Ce ne sont pas des documents en couleur, ultra foncés, qui quand tu les photopies, on ne voit rien. Ensuite, on t'explique tout le déroulement de la séance. Et aussi il y a un rappel pour toi des connaissances.
Chercheur	D'accord.
B 6	Parce que je n'ai pas fait de la géographie depuis la terminale. Donc, au niveau connaissances, je ne suis pas du tout à la page.
Chercheur	Et c'est une référence qu'on t'avait donnée ? Ou c'est ce que tu as trouvé toi-même ?
B 7	Je l'ai trouvée, en feuilletant. J'ai commencé par des manuels. Et je n'étais pas à l'aise.
Chercheur	Pourquoi tu n'étais pas à l'aise avec les manuels ?
B 8	Parce que je ne suis pas à jour. C'est ce que j'ai dit. Enfin, le concours... quand j'étais PE1, tu avais le choix entre..., à l'époque le concours c'était : Histoire/Géographie ou Sciences ou Anglais, je crois ou langues. Cela veut dire que moi j'ai fait des études de sciences. Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau. Forcément, c'est un concours, je vais prendre là où je suis bon, donc j'ai pris les sciences. Et, après, tu arrives, tu es prof, il faut faire l'histoire et la géographie.
Chercheur	Mais, en PE2, tu n'avais pas de...
B 9	Non.
Chercheur	Il ne t'ont pas donné. Tu n'as pas eu de cours.
B 10	Non. J'ai choisi le module activités de plein air.
Chercheur	Ah, d'accord.
B 11	On est allé faire de l'escalade. Et comme j'étais bien classé, j'ai pu choisir ce que je voulais. J'ai pris l'escalade.
Chercheur	D'accord. Donc, tu n'as eu aucune formation en géographie.
B 12	Zéro.
Chercheur	D'accord.
B 13	Depuis mon bac.

Chercheur	D'accord.
B 14	Voilà. Je n'étais pas le plus brillant des élèves en géographie.
Chercheur	Donc, ça, tu l'utilises tel quel. Tu... Comment cela fonctionne ? Tu... Ton support. Là, tu l'utilises de A à Z, tel qu'il est ?
B 15	Non. Ce que je fais. Parce que c'est un peu poussé quand même pour les enfants. Généralement, tu vois, j'en fais une photocopie.
Chercheur	Oui.
B 16	Je repère les questions qui m'intéressent.
Chercheur	Oui.
B 17	Après, je me fais des commentaires parce que c'est comme tous les trucs tout fait. C'est un peu idyllique. Quand ils te donnent une séance, tu vois là, c'est pas possible. Etape 1, étape 2, étape 3, étape 4. tu ne passes pas une heure. Il faut tout multiplier par au moins deux voire trois. Donc, du coup, je...
Chercheur	Chaque séance qu'ils te proposent, toi, en fin de compte, tu penses qu'il faudrait...
B 18	Elles sont trop longues.
Chercheur	D'accord.
B 19	Alors, après, je ne sais pas si elles sont trop longues parce que les élèves ils ne font pas assez de géographie avant. Même avec moi.
Chercheur	Oui.
B 20	Ils partent d'un niveau de connaissances assez fort.
Chercheur	D'accord.
B 21	Tu vois là, les méridiens, les parallèles, le planisphère. On aurait dû y passer une séance. J'en suis à la troisième. On a à peine fini parce que ce n'est pas encore hyper bien acquis. Donc, moi, à chaque fois, je reprends pour minuter un petit peu quand même.
Chercheur	Et après, tu réadaptes ou tu reprends vraiment ce qui est proposé ?
B 22	Je peux squeezer une étape.
Chercheur	Tu enlèves des étapes.
B 23	Oui, cela peut m'arriver. Quand j'estime que l'étape... Cela m'est arrivé en histoire d'ailleurs. Quand j'estime que le document n'apporte rien. Après, ils te proposent une trace écrite que je peux... si tu veux... l'étude de documents est très poussé, parfois et la trace écrite est souvent légère. Donc, ce qui m'arrive souvent, c'est de reprendre la trace écrite pour l'améliorer par rapport au contenu qu'on a eu avant. Par exemple, celle-là, je l'ai entièrement refaite. La première leçon parce que c'est beaucoup trop petit. Eux, ils partent du principe qu'un enfant sait ce que c'est qu'un continent, sait ce que c'est qu'un océan alors que non. Ils te donnent la liste des cinq. Enfin. Je l'ai réadaptée. Alors, après tu reprends les programmes. Mais, ils utilisent plus du tout de manuels parce que cela ne parle pas.
Chercheur	D'accord. Alors, cela ne te parle pas pour quelle raison ?
B 24	Parce qu'on va me demander : étudie le paysage, observe machin. Je n'ai pas les réponses tout de suite. J'ai besoin d'avoir le... Je n'ai pas les réflexes, je n'ai pas les...
Chercheur	Mais, en même temps, tu as les livres du maître aussi avec les manuels. Et ça, cela ne répond pas ... ?
B 25	Ils sont souvent hyper légers.
Chercheur	Ils sont trop légers.
B 26	Oui.
Chercheur	D'accord.

B 27	Souvent, on te donne les réponses attendues et... Ce que j'aime bien dans celui-là, c'est que j'ai un apport. C'est comme si avant de faire la classe aux enfants, je me fais classe à moi-même.
Chercheur	D'accord.
B 28	La première fois que je l'ai utilisé, c'était ça, alors après du coup tu deviens à l'aise sur le programme en question. Mais la première fois que tu l'utilises, tu l'utilises d'abord pour une remise à niveau pour moi, car quand je débutais en CM2.
Chercheur	D'accord.
B 29	La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas. L'étude de paysage, ...
Chercheur	Mais si tu n'avais pas ce livre là, tu utiliserais quoi ?
B 30	Je ne sais pas. J'aurais trouvé autre chose. J'aurais trouvé...
Chercheur	Tu en serais resté aux manuels ou il aurait fallu que tu...
B 31	Il aurait fallu... Cela aurait été beaucoup plus compliqué. Il aurait fallu que je me trouve un... Si, j'aurais feinté, j'aurais pris, tu sais, les... ils font cela. Un livre où tu as toutes les connaissances pour les enfants. C'est comme un passeport, mais c'est pas un passeport. C'est ce qu'à montré T. Un livre où tu as toutes les connaissances résumées.
Chercheur	Pour les vacances...
B 32	Voilà. C'est souvent un petit peu plus compliqué que ce qu'on demande à l'école. Je m'en serais fait moi, une mise à jour et après moi j'aurais pu exploiter les documents. Mais, j'y aurais passé beaucoup plus de temps.
Chercheur	D'accord. Mais est-ce que tu opères de la même manière avec les autres disciplines ou c'est propre à la géographie. Là, ce problème.
B 33	L'histoire et la géographie.
Chercheur	Histoire et géographie.
B 34	Oui.
Chercheur	Toutes les autres disciplines, cela pose pas de problèmes.
B 35	Moins de problèmes.
Chercheur	Et ça, c'est dû à quoi ? A la formation ?
B 36	Là, clairement, oui. Maintenant, c'est fini. Mais, surtout que quand je suis arrivé, tu sais, ils favorisaient les scientifiques. Il y avait un déficit de scientifiques dans le département. Tu avais ton bac S, tu avais des points en plus pour entrer à l'IUFM. Tu avais une licence, un DEUG scientifique, tu avais des points en plus. Et après le concours, tu pouvais encore t'orienter sur le... enfin... oui... Autant avant, il y avait un vrai déficit en sciences, autant pendant deux ans, ils ont créé, je pense, un vrai déficit en histoire et géographie. Oui, en Sciences, je ne fais pas cela.
Chercheur	D'accord.
B 37	En français, mathématiques, je ne fais pas cela. je pars. En instruction civique...
Chercheur	Comment tu fais dans les autres ?
B. 38	Je connais déjà, je connais. Je pars, je n'ai pas besoin de me documenter sur ce que je vais apprendre.
Chercheur	D'accord. En fait, c'est un problème de connaissances à la base.
B 39	Oui, clairement.
Chercheur	D'accord. Donc, en fin de compte, tu as eu besoin de faire toi-même ta propre mise à niveau pour...
B 40	Pour pouvoir l'enseigner. Exactement. Alors, peut-être qu'un jour j'en sortirais de ces manuels.
Chercheur	Mais là, cela fait combien de temps que tu utilises ce genre de manuels.

B 41	Alors, je l'avais pré-utilisé il y a..., attends..., il y a trois ans. Il venait de sortir. J'étais remis en CM2. Oui, les programmes, c'est 2008. Donc, j'étais en CM2, je l'avais utilisé une première fois. Mais alors du coup... trop clé en main. Voilà. Il y avait une bonne classe qui suivait bien donc cela avait ...
Chercheur	Donc là, tu ne l'avais pas du tout réadapté. Tu l'avais pris tel quel.
B 42	Non, là, il fallait en même temps, il faut que je me cultive et il faut que j'apprenne. Et je fais les deux en même temps. Voilà. La préparation consistait, moi, à me remettre à niveau. Aujourd'hui, la mise à niveau. Eh bien, je commence à l'avoir un peu puisque cela fait déjà la troisième fois que je l'utilise. Donc, cela m'arrive de rechercher un document qui m'intéresserait que lui propose, mais que je dis tiens pour varier...
Chercheur	Mais alors là, dans ce cas là, quand tu vas chercher ailleurs, tu vas chercher...
B 43	Sur internet.
Chercheur	Sur internet.
B 44	Oui. Ou de ce que j'ai chez moi. Il y a une leçon où est proposée les différentes vues de planisphères. Où est-ce que tu le centres ? J'ai eu la chance de faire un voyage en Nouvelle-Zélande. J'avais acheté une carte où la Nouvelle-Zélande est au centre. Eh bien, je la rajoute.
Chercheur	D'accord.
B 45	Je fais un montage où je rajoute cette vue là.
Chercheur	Et sur internet, tu as des sites particuliers ? Ou tu tapes juste ta requête et puis tu...
B 46	Oui, je tape ma requête.
Chercheur	Et puis après tu prends les documents ?
B 47	Oui, c'est souvent... Oui, car les sites scolaires. Il n'y en a pas beaucoup. Je ne connais pas beaucoup de sites scolaires sur la géographie.
Chercheur	Mais alors, comment tu valides les documents que tu récupères ? Comment tu opères ?
B 48	J'ai utilisé un document avant et quand je l'ai utilisé en classe je me suis rendu compte qu'il y a un truc qui passait pas ou qu'il y a quelque chose qui n'était pas assez détaillé par rapport à l'importance de la leçon au final. Du coup, tu choisis un meilleur document. Tu essaies de trouver un meilleur document.
Chercheur	Mais comment tu le valides ce document ? Comment tu sais que c'est celui-là ? Par exemple, quels sont tes critères ?
B 49	Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves.
Chercheur	D'accord.
B 50	En gros, c'est l'utilisation de ce manuel qui me fait m'éloigner ou qui me fait progresser dans les documents que je vais chercher.
Chercheur	Mais.
B 51	Même s'ils sont très bien quand même. Cela m'arrive rarement. Leurs documents sont vraiment bien.
Chercheur	Mais justement, la documentation que tu récupères, tu as déjà une idée de ce que tu veux quoi ? Tu sais ?
B 52	Oui. C'est l'utilisation... Non, c'est le recul en classe qui me fait choisir ce que je veux. C'est pas... C'est pas la préparation. La préparation, j'utilise le...
Chercheur	En fait, tu pars du manuel et c'est à partir du manuel qui quand il y a des manques, toi tu le complètes.
B 53	Voilà, en gros. Oui.

Chercheur	Et maintenant que là, tu es bien aguerri avec celui-là. Tu vas tout le temps rester... ou tu penses faire autrement ? Ou cela te satisfait totalement ?
B 54	Bonne question. On va dire que je ne l'ai pas encore assez bien, non j'aimerais bien faire, dans l'idéal, comme on fait en maths et en français. Tu pars, tu fais ta progression à toi. Après, je n'ai pas assez de recul. J'ai pas assez de recul et je n'ai pas assez de temps. Je le fais en maths, je le fais en français. Je le fais en sciences parce que c'est mon dada. Je n'ai pas assez de temps pour repartir de zéro. Et puis, je n'ai pas assez de recul. Ce n'est que la deuxième année consécutivement que je l'utilise. Après, si je fais du CM2 encore un ou deux ans de plus, la dernière année, la cinquième année, oui, tu peux... tu vas t'amuser à sortir des choses plus personnelles.
Chercheur	Et la géographie, tu l'as fait avec plaisir ? Ou c'est quelque chose qui t'embarrasse ? Est-ce que c'est une matière que tu pourrais laisser de côté par exemple ? Ou tu te sens obligé de la faire ? Ou tu as du plaisir à la faire ou pas du tout de plaisir mais tu le fais quand même ? Comment tu envisages cela ?
B 55	Au départ, cela me faisait peur. Clairement.
Chercheur	A cause du manque de connaissances ?
B 56	La première fois que j'ai fait du CM2, je me suis dit... Les seules connaissances que l'on a, elles sont très vagues et elles sont très fortes et pas du tout adaptées aux enfants. Je trouve que cela a changé l'étude de la géographie par rapport à ce que moi j'ai fait quand j'étais petit. Cela a beaucoup changé.
Chercheur	Par rapport à quoi ?
B 57	La façon de faire cours et le contenu des cours. Alors que maintenant, c'est l'Europe, le monde. Moi, je me rappelle avoir beaucoup travaillé sur les cartes, quelques coloriages de paysages enfin, maintenant c'est assez complexe maintenant les réseaux, l'Europe, le monde, la France dans le monde, la France dans l'Europe. Je trouve que c'est un bon niveau. Alors qu'on a des enfants qui ne savent déjà pas ce qu'est une ville ou un département.
Chercheur	Et donc là, ..
B 58	J'avais peur. Après, maintenant,
Chercheur	Tu avais peur
B 59	J'avais peur. Après, maintenant, clairement, l'an passé, j'étais très heureux parce que, c'est bête, mais j'apprenais. Cela fait surtout l'effet en histoire. Tout ce qui était post révolution, je ne savais pas...
Chercheur	Mais ça, tu utilisais le même bouquin en histoire ?
B 60	En histoire, j'utilisais le même, oui, la même chose en histoire. Ils font l'histoire, la géographie, les sciences, les matières un peu délaissées. Et je l'utilise en histoire et géographie. Et du coup, maintenant, je le fais avec plaisir parce que je me documente, je deviens plus intelligent surtout. Il faut être honnête. J'apprends des choses moi aussi. Et du coup, je le fais avec plaisir et j'essaie de ne pas... Cette année, j'essaie de ne pas zapper l'histoire et la géographie, quitte à raccourcir un petit peu le français, les maths et dire bon tant pis, on n'a pas fait deux exercices, on n'en fait qu'un, ce n'est pas grave. On va faire la géographie.
Chercheur	D'accord.
B 61	Je me l'impose dans mon emploi du temps, réellement.
Chercheur	Oui, par plaisir, de ce fait.
B 62	Oui.
Chercheur	Donc, là, est-ce que tu peux dire que tu as du mal à préparer tes leçons ou maintenant... ?
B 63	Non, maintenant, cela va. La première année, tu galères. Parce qu'en plus l'inspectrice, l'inspecteur m'avait dit : ciblez deux matières. On ne peut pas tout faire. Ciblez deux matières, il m'avait dit : maths ou français à fond. Et puis, vous êtes bon en sciences, faites-vous plaisir en sciences. Bon, j'ai fait les sciences parce que cela te fait plaisir mais maths ou français, tu ne

	peux pas. Tu fais maths et français. Il arrive un moment où il faut corriger, il faut dormir. Et oui, j'avais trouvé cela et... je l'avais vraiment utilisé clé en main.
Chercheur	Et les documents ? Les documents que tu récupères ? Cela te sert à toi, et cela sert aux élèves ? Ce n'est pas seulement une documentation que pour toi ?
B 64	Ce que je récupère celui-là ou... ?
Chercheur	Oui, enfin, je ne sais pas. Apparemment, tu ne te documentes qu'à partir de ce...
B 65	Oui, principalement.
Chercheur	Alors, principalement. Cela veut dire quoi ?
B 66	Je te dis, des fois, je vais chercher.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Mais alors là, quand tu vas chercher, c'est juste quand un document n'est pas adapté ?
B 67	Voilà, après une première exploitation en classe, tu te rends compte qu'il pose problème
Chercheur	Mais après au niveau des connaissances, tout cela, c'est suffisant ?
B 68	Au niveau connaissances, oh, oui, largement.
Chercheur	Largement. Donc, là, cela propose à la fois pour toi de la documentation et pour les élèves.
B 69	Oui.
Chercheur	D'accord.
B 70	Il te fait des petits encarts. Tu vois, là, rappel, alors, c'est bien fait. C'est marqué : notions à communiquer aux élèves. C'est très poussé. C'est plutôt informations pour le maître. Mais, cela ils ne le disent pas. Et du coup, tu t'en sers. Et tu en as à peu près tout le temps. Et puis tu as l'exploitation des documents. Ils reprennent les questions que pose le manuel. C'est assez détaillé. Trop. Et du coup, cela te permet à toi d'avoir, quand tu prépares bien ta leçon, tu peux largement anticiper les réponses des enfants. Apporter un complément, là, où avant, je n'aurais pas apporter de complément.
Chercheur	D'accord. Par rapport à ce qu'ils te donnent dans ce manuel.
B 71	Par rapport au questionnaire. Les questions sont simples. Les réponses sont simples. Sauf que mon travail, c'est aussi de compléter un peu et de faire progresser les enfants. Et lui, dans son étude, il te donne toutes les clés pour pouvoir compléter ce que vont te répondre les enfants. Ce que je n'aurais pas su faire tout seul.
Chercheur	Donc, c'est vraiment le manuel clé en main ?
B 72	Ah, pour moi, oui. Oui. Tu as des posters qui sont fournis. Ils sont un peu abîmés, à force... mais tu vois. Tu as les petits posters qui te sont fournis. Quand tu as besoin de faire un travail avec la classe. C'est pas très grand, mais c'est déjà cela. Tu as des documents qui sont... les documents un peu clés sont en couleur, à la fin du manuel. Du coup, tu peux les mettre à la disposition des enfants. Les faire tourner. Surtout, en histoire, c'est utile. Non, je vais chercher très peu de documents. Par contre, quand je vais chercher, c'est un document précis parce que la séance d'avant a eu des soucis ou pour apporter davantage de diversité. Voilà.
Chercheur	D'accord. Et donc ça, tu l'as trouvé par toi même. Sinon, avant, c'était plutôt les manuels que tu utilisais ?
B 73	Oui.
Chercheur	Comment tu as considéré que celui-là serait mieux pour toi que les autres ? Comment as-tu fait ton choix ?
B 74	Je suis allé à l'espace qui a fermé, c'était l'espace Luxembourg. Où tu as plein d'éditeurs pour les enseignants. Je suis allé là. Je suis allé là où je suis le moins bon, donc en histoire et géographie. J'ai cherché comment enseigner ces matières là. Alors, en gros, tu as trois types de bouquins. Tu as le bouquin qui fait l'histoire géographie sciences. Cela paraît bien parce que tu te dis, j'ai tout en un seul livre. Sauf que c'est indigeste. Et pour toi, et pour les mêmes. Enfin...

Chercheur	Pourquoi c'est indigeste ?
B 75	Tu as tout dedans. Tu as des... Je n'arrivais pas à respirer. Je trouvais ça hyper compact.
Chercheur	C'était toi que cela gênait ou les élèves ? Eux, ils comprenaient ?
B 76	Je ne l'ai même pas pris. Je l'ai lu, je l'ai feuilleté.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
B 77	C'est... Les progressions étaient floues. Le guide du maître... je ne sais plus qui faisait cela, c'était tout nouveau. Cela venait de sortir. Le guide du maître, il était fin comme... il y avait dix feuilles. Cela consistait à répondre aux questions qu'il y avait dans le document. Euh... J'ai pas aimé. Après, il y a le gros manuel de mathématiques, enfin de... pardon d'histoire géographie, le même en histoire et le même en sciences. C'est dans le même rayon tout ça. Bon, tu feuilletes. Tu lis les questions un petit peu. Il y a des questions, tu te dis... voilà...
Chercheur	Et là, il n'y avait pas de livre du maître ?
B 78	Pas partout, non. Pas partout. Ou alors, le livre du maître, il va coûter 45 euros, le manuel va coûter 10 euros. Après tu as aussi le choix du... clairement, j'ai toujours été mis à disposition et puis arrivé dans une école quinze jours après la rentrée. Donc, c'est comme cette année, tu n'as pas le budget pour acheter un manuel de chaque. Et donc, d'abord, tu fais les maths, tu fais le français, ou l'inverse. Donc, la question du manuel de géographie, au-delà du fait que cela ne plaît pas parce que c'est hyper dense et les guides du maîtres sont très légers ou très chers. La question de l'achat du manuel, je ne peux pas l'acheter. C'était réglé. Lui, pour un prix abordable, il te proposait les deux. A savoir, c'est comme un guide du maître qui te donne les fiches pour utiliser en classe.
Chercheur	D'accord, mais là, je vois tu n'as que 15 séquences. Tu disais tout à l'heure. Cela me prends deux, trois séquences. Mais en même temps, tu n'en as que 15 là ?
B 79	Oui. Mais, quand tu arrives au bout, tu es content. Là, tu vois, c'est la première.
Chercheur	Mais tu fais plusieurs séances...
B 80	Ah, oui, je suis obligé. Là, c'est la première séance et on y a passé trois séances.
Chercheur	D'accord, donc, en fin de compte, tu arrives à faire tout le programme avec celui-là ? Même si il y a marqué 15 séquences.
B 81	Oui, oui. Je ne sais pas comment ils ont fait leur compte. Mais, oui.
Chercheur	D'accord.
B 82	Ah, oui. C'est trop dense.
Chercheur	Donc, en fin de compte, les élèves n'ont pas de livres.
B 83	Non.
Chercheur	Tout est photocopié.
B 84	Oui. Il y a une photocopie, un questionnaire qui va à chaque fois. On répond aux différentes questions. En gros, je respecte les étapes et après, il y a un cahier.
Chercheur	Ah, il y a un cahier supplémentaire ?
B 85	Un cahier de leçons. On colle les documents.
Chercheur	D'accord.
B 86	Il fournit même les évaluations dedans.
Chercheur	Et là, c'est pareil. Tu utilises tout.
B 87	Je les reprends tels quelles. Oui, je les reprends vraiment. Et là, par contre, il en propose de manière très régulière. Il a pas la même... en histoire, il attend la fin d'une période avec des questions du coup très vastes. Et là, c'est très précis. Je préfère celui de géographie d'ailleurs. Après toutes les deux séances en moyenne, il te propose une vraie évaluation qui reprends les choses de manière assez... assez poussée. En histoire, ce n'est pas le propos, mais en histoire, il

	va attendre toute une période et tu vas avoir pour une leçon, tu vas avoir une question. Et la question du coup est facile.
Chercheur	Et par rapport à l'auteur ? Par exemple, quand tu as vu ce bouquin, est-ce que l'auteur, tu t'en ai préoccupé ? Ou pas du tout ? Ce que tu as regardé, c'est juste le contenu, comment c'est organisé...
B 88	Je me suis projeté. Quand je l'ai lu. Je me suis projeté. Je me suis dit : enseigner me paraît plus facile. Et je me suis dit : cela m'enlève un poids.
Chercheur	Donc, là, tu es guidé de A à Z.
B 89	Oui. L'auteur, je n'ai pas vu. Je n'ai pas fait attention.
Chercheur	Ah, oui. Tu n'as même pas regardé du tout. La maison d'édition ?
B 90	Si, Retz, oui, Retz. Si, je vais chercher chez Retz.
Chercheur	Pour toi, cela a un atout de sérieux.
B 91	Ah, oui, oui. Ils font des... ils font plein de choses. C'est pas leur habitude de faire cela. Souvent, ils font... cela marche par fiches. Une fiche par semaine, ou en histoire, en géométrie. Cela te fournit plein de travail en autonomie, très bien, et j'ai vu ça. C'était nouveau. Je me suis dit : Retz, c'est sérieux. J'ai été voir.
Chercheur	Mais si tu n'avais pas trouvé ça, alors ? Tu aurais fait comment ?
B 92	J'aurais galéré. Ah, oui.
Chercheur	Tu n'y penses même pas.
B 93	Je serais allé chercher
Chercheur	Tu aurais quand même fait de la géographie, malgré tout...
B 94	Ah, oui. Il n'y a pas le choix.
Chercheur	Ah, oui, tu n'as pas le choix ? Pour toi, c'est quelque chose que tu n'aurais pas laissé tomber de toutes manières ?
B 95	Ah, non. J'aurais fait géographie. J'aurais été chercher un site, l'équivalent de la Main à la patte en sciences qui te propose des séances toutes faites. Tu imprimes. A la différence, c'est que dans ces sites là, tu as les séquences, les séances qui sont préparées, c'est à toi de trouver les documents. J'y aurais passé du temps.
Chercheur	Et comment... peut-être tu le fais dans d'autres matières ? Comment tu aurais validé ces documents ? C'est le nom du site ? C'est le document tel quel ? Comment tu... ? La documentation que tu récupères : comment tu considères que c'est un bon document ? Que tu peux lui faire confiance ? Puisque c'est une matière que tu ne connais pas ?
B 96	Ah, oui.
Chercheur	Tu vois par exemple. Comme tu me disais : au début, tu avais un problème de connaissances. Alors, comment tu peux dire que le document par exemple, pris sur internet, on peut lui faire confiance ?
B 97	Alors, d'une manière générale, je cherche le document que correspond à ce dont j'ai besoin. Peu importe après d'où il vient au final.
Chercheur	Donc, tu as une idée préconçue de ce que tu veux ?
B 98	Oui, c'est une fois que j'ai préparé ma séance, je me dis : tiens, il me faut quelque chose qui ressemble à ça. Je vais le chercher. Et si je ne le trouve pas, je le fabrique. Je ne lâche rien. Je ne prendrais pas un truc qui ne correspond pas à ce que j'avais imaginé dans ma tête.
Chercheur	D'accord, donc, tu as une idée préconçue déjà de ce que tu veux.
B 99	En fonction de ce que j'ai préparé et après je vais chercher.
Chercheur	Et après, d'où cela vient...

B 100	C'est très, très long, d'ailleurs. Tu peux chercher quelque chose dans Google images et tant que je n'ai pas trouvé, je cherche. Et si je ne le trouve pas, je ferais un montage.
Chercheur	D'accord. Et donc, après, la provenance, d'où cela vient, comment cela a été fabriqué, tout cela ne t'intéresse pas ?
B 101	Non.
Chercheur	Du moment que cela correspond à l'image que tu avais en tête.
B 102	Par contre, pour chercher plus vite, j'ai des sites. Je sais que sur Wikipedia, il y a des trucs qui sont généralement pas mal.
Chercheur	C'est une encyclopédie que tu utilises facilement ?
B 103	Voilà. Si je vois plusieurs liens, souvent il arrive en premier. Je vais commencer par Wikipedia. Et généralement, il y a de bons documents.
Chercheur	Tu me dis : il arrive en premier. S'il arrive en premier, tu ne vas pas chercher plus loin ? Pour Wikipedia ? Si, par exemple, tu tapes une requête.
B 104	Je commence souvent par Wikipedia parce que tu as des textes pas mal, tu as des images de qualité et en haute résolution et pas mal. Après, si je n'ai pas trouvé, je n'ai pas de sites...
Chercheur	Après, tu prends ce que tu...
B 105	Oui, je n'ai pas de sites. Oui, il y avait un site qui me servait pas mal sur la France et l'Europe et la France dans le monde. C'était le site de l'Elysée. Sur le site de l'Elysée, je crois que tu as des choses, tu as des cartes pas mal et après tu fais en suivant, suivant, suivant, recherche image, suivant ... et des fois tu trouves l'image qui te plaît et à ce moment-là... tu ne cliques pas sur l'image, tu cliques sur le lien. Tu sais, tu peux soit agrandir l'image en gros plan soit par curiosité, je clique sur l'image dans son contexte, tu sais, tu as un petit lien en dessous où tu as le blabla qui va en dessous, au-dessus, voir s'il n'y a pas des informations que je pourrais attraper en plus. Mais, si il n'y a rien, j'imprime l'image. Et puis voilà. Mais si c'est en plus, alors je dis ah tiens là, je n'y avais pas pensé.
Chercheur	Mais, ces images que tu récupères dans tes séances de géographie, elles sont adaptées pour être photocopiées. C'est ce que tu me disais ?
B 106	Oui.
Chercheur	Celles que tu récupères ?
B 107	J'essaie de tout cumuler. C'est-à-dire, ça correspond à ce que je veux, que ce soit... moi, je veux l'imprimer en noir et blanc. Si jamais, je vois qu'on y voit rien, je vais essayer d'éclaircir un peu. Si je vois qu'on y voit rien, cela m'agace. Tu retournes faire une recherche pour voir si tu peux trouver la même en plus clair, de base. Finalement, parfois, la recherche de documents prend plus de temps que la préparation de la séance. C'est rare, mais cela m'est arrivé.
Chercheur	D'accord. Et tu passes à peu près combien de temps pour préparer une séance de géographie ?
B 108	Aujourd'hui, ou depuis le début ? Avant j'y passais le double de temps que j'avais besoin pour le faire en classe. La première année de CM2.
Chercheur	Tu passes à peu près combien ?
B 109	Je faisais deux séances de 45 minutes.
Chercheur	Tu faisais deux séances par semaines ?
B 110	Oui.
Chercheur	Ah oui, d'accord.
B 111	Deux séances de 45 minutes. En gros, je fais trois séances de 45 minutes sur la semaine. Deux d'histoire et une de géographie puis après deux de géo et une d'histoire.
Chercheur	D'accord.
B 112	Je tourne en fonction des trimestres. Oui, j'y passais le double de temps. Ah, oui, j'étais à la masse.

Chercheur	Une heure et demi pour 45 minutes de cours.
B 113	Ah, oui, facilement.
Chercheur	Et maintenant, c'est ce que tu fais tout le temps ?
B 114	Maintenant, je suis dans autant de temps, à peu près. Un petit peu moins.
Chercheur	Malgré tout, tu prépares tout le temps, maintenant que tu es plus aguerri, tu as tout le temps besoin.
B 115	C'est ce que je te disais : autant, au départ, cela me paraissait flou, autant maintenant, cela me parle davantage et j'essaie d'apporter des documents de ma vie privée, enfin, de ma vie personnelle. Les plans, les plans d'un aéroport, ils t'en donnent un plan un peu merdique. Je vais à Orly, je récupère 50 plans. Ou j'ai voyagé, et tiens, il y a ça, il y a ça comme carte. Des choses qui, du coup pour moi, sont concrètes parce que cela fait partie des voyages et donc c'est accessible. Et cela me permet de montrer aux enfants que, voilà, cela me paraissait inutile la géographie au départ... eh, bien, finalement, cela ne l'est pas tant que cela. La preuve, allez, dans les documents on en parle, ben, allez, le weekend dernier, j'ai trouvé ça, ça parle de ça. Tu vois. J'essaie de mettre des documents privés, personnels.
Chercheur	Oui, oui.
B 116	Ça, j'aime beaucoup.
Chercheur	Donc, en fin de compte, la géographie, ça serait quelque chose d'utilitaire ?
B 117	Aujourd'hui, maintenant que je maîtrise le sujet, oui.
Chercheur	Oui.
B 118	Avant, non. Aujourd'hui, oui... Quand on part en classe de... on en joue, quand on part en classe, on apprend les départements, donc j'ai des concours de (?) Celui qui connaît les départements. C'est vrai que les enfants, dans ces cas-là. Oui, non, aujourd'hui, je prends plus de plaisir à le faire.
Chercheur	Et qu'est-ce qui te manque le plus pour préparer tes cours ? Enfin, si maintenant, il te manque quelque chose ? Cela peut être matériel, cela peut être intellectuel.
B 119	Pour moi, c'est vraiment les... d'après ce qu'on voit dans les rapports d'inspection. Les matières qui ne sont pas enseignées, qui sont un peu délaissées, c'est l'histoire, la géographie et les sciences. C'est ce que reproche la plupart des inspecteurs aux enseignants. Très peu d'enseignants ont des formations, enfin,... l'historien, il va plutôt enseigner l'histoire au collège ou au lycée. Pareil pour la géographie et pareil pour les sciences. Du coup, je pense vraiment que l'on a un déficit au départ dans ces matières là. Et pour moi, c'est avoir un document de remise à niveau pour les enseignants. Enfin, pas seulement les connaissances pures. A quoi ça sert d'enseigner cela ? Parce qu'on ne se rend pas compte au départ. A quoi ça sert d'enseigner cela ? C'est quoi les notions importantes qu'il faut transmettre aux élèves ? Parce que les programmes, ils sont assez flous, mine de rien. Tu as des grandes lignes directrices mais ça s'arrête, moi cela ne me parlaient pas. Et puis derrière...
Chercheur	Tu n'as pas assez de repères, en fin de compte ?
B 120	Non. Non, non, pas du tout. Je me suis inscrit à la formation pédagogique : enseigner la géographie au cycle 3. J'ai pas de... je me suis créé une façon à moi grâce à ce livre-là. Mais, je ne sais pas si c'est la bonne manière d'enseigner la géographie. Ou l'histoire. Parce que c'est assez proche pour moi, les deux.
Chercheur	Donc, en règle générale, tu trouves toujours ce que tu cherches.
B 121	Oui. J'y mets le temps.
Chercheur	Tu y mets le temps mais tu trouves.
B 122	Mais je pense qu'il serait difficile de trouver un... pour les éditeurs de faire un manuel qui plaise à tout le monde.
Chercheur	Oui, d'accord. Mais, en même temps...

B 123	En fonction de l'approche que tu as toi.
Chercheur	Mais là, tu parlais d'un problème de remise à niveau. Parce qu'en fin de compte, il n'y a pas que le manuel, si j'ai bien compris qui pose problème.
B 124	Oui.
Chercheur	Il y a aussi la connaissance du départ. Si tu ne l'as pas, tu ne t'en serais pas sorti ?
B 125	Non. Ah, non, non, non.
Chercheur	Donc, il n'y a pas que le manuel en tant que tel ?
B 126	Ah, non, il y a, pour moi, le guide du maître ou le manuel doit comporter soit directement, soit indirectement l'apport de connaissances pour l'enseignant, y compris dans les connaissances pures que dans les réponses aux questions qu'on attend dans les documents. C'est-à-dire, on observe ça, et oui, un petit complément derrière qui fait que toi, tu comprends davantage que les élèves ce que tu es en train de dire. Et du coup, cela te permet de recadrer ou d'approfondir avec les enfants.
Chercheur	D'accord.
B 127	C'est ça qui manque pour moi. Et c'est ce que j'ai trouvé dans celui-là.
Chercheur	D'accord. Est-ce que ce bouquin-là, il te donne une bibliographie, par exemple, où tu peux te référer, ou des sites ... ou il reste fermé sur lui-même ?
B 128	Non. Les sources sont citées dans les documents. Mais après, cela s'arrête là.
Chercheur	Ah, oui. Cela s'arrête là.
B 129	Oui, oui. Il est très fermé.
Chercheur	Et, toi. Tu préférerais que ce soit ouvert ou... tu aurais souhaité, par exemple, pour l'améliorer ce bouquin-là, tu aurais souhaité quoi ? Enfin, si tu avais un souhait ? Par exemple ?
B 130	Si, c'est bien de donner une liste d'ouvrages ou de sites. Mais, dans ce cas là, pas ceux que lui a utilisés parce que tu tournes en rond. D'autres...
Chercheur	Et il faudrait qu'elles soient commentées ces références ?
B 131	C'est encore mieux, oui.
Chercheur	Et toi, ce te serait utile, si, par exemple, s'il avait vraiment... tu y irais.
B 132	La première année, je n'y serais pas allé. Mais, maintenant, aujourd'hui, si tu me dis, si on me donne une liste de sites, d'ouvrages en expliquant l'énorme point positif qu'il te donne. Aujourd'hui, où je passe moins de temps à préparer, oui, j'irais voir. Je commencerais par les séances qui me font le plus plaisir, celles où je suis le plus à l'aise. Et puis, petit à petit, si le site te convainc et tu te sens bien et que tu commences à bien surfer. Et bien tu sais, tu commences à cliquer ailleurs que là où ça te plaît. Là, c'est bien, c'est bien. Et puis, tu avances, tu avances, tu avances. Et puis, tu peux arriver au départ à t'en servir pour une leçon pour laquelle tu n'avais pas prévu de t'en servir.
Chercheur	Donc, ce n'est pas spécialement, ça ne serait pas spécialement des sites ? Cela peut être aussi...
B 133	Cela peut être un ouvrage, des cassettes, un DVD pardon. Cela peut être n'importe quoi.
Chercheur	Et toi, cela te servirait s'il y avait en plus...
B 134	Oui, par curiosité, oui.
Chercheur	Par curiosité.
B 135	Oui. Tu as des manuels où tu as un CD. Tu as des manuels que tu peux vidéo projeter. Là, celui-là, tu n'as rien. Si on avait un vidéo projecteur pour tout ce qui est économie de papier, les plans, les cartes, même en histoire d'ailleurs. Tu pourrais. Eux, ils ne font pas. Et, ils n'ont pas intérêt à le faire. C'est ...
Chercheur	Pourquoi, ils n'ont pas intérêt ? Puisque là, c'est photocopiable. Au final.

B 136	Oui, mais ce n'est pas un livre à destination des enfants.
Chercheur	D'accord. Donc, en fin de compte, c'est oui. Mais pourtant, c'est...
B 137	C'est à destination de l'adulte et on te donne les documents à photocopier pour les enfants.
Chercheur	D'accord.
B 138	Les questionnaires, par exemple.
Chercheur	Je pourrais le photocopier.
B 139	Bien sûr. Oui, si tu veux. Le questionnaire, il est... le questionnaire enfant, il y en a deux. C'est déjà préparé, pour que tu le découpes. Deux par page. Tiens, tu vois, là, c'est un document que j'avais été chercher. Je voulais un planisphère avec juste les principaux repères.
Chercheur	Et ça, tu l'as récupéré d'où ?
B 140	Sur internet.
Chercheur	Sur internet, d'accord.
B 141	Je l'ai trouvé sur un site de collègue. Parce qu'ils te proposent la version corrigée et la version qu'elle avait donnée à son contrôle. Et, j'avais été le chercher moi. Et voilà, il m'intéressait aussi pour ça, parce que dans tous les documents, la séparation Europe et Asie, tu ne l'avais pas. Là, je l'avais pareil pour l'Océanie. C'est du détail.
Chercheur	Non, non. C'est intéressant ce que tu dis.
B 142	C'est vraiment ce que je cherchais. Je l'ai trouvée. Celui là, je le mets au contrôle. Parce sinon, ils ne savent pas où est l'Asie. Là, je leur apprends.
Chercheur	C'est vrai. On ne comprend pas. Intellectuellement, on n'arrive pas à visualiser.
B 143	Voilà. Je peux le photocopier. Ce n'est pas pour le reprendre après. C'est juste que cela me laisse des traces. Parce que cela permet d'expliquer justement ce que les gens attendent, comment ils font. Quand ils placent les continents, ils sont bien embêtés. Ils n'y arrivent pas.
Chercheur	J'ai bien compris ce que tu veux dire.
B 144	Et là, par exemple, cette limite-là.
Chercheur	Tu n'aurais pas été capable de la matérialiser.
B 145	Une fois que je l'ai vue et que j'ai compris c'était où les séparations. Je suis capable de la refaire mais sans avoir appris, je n'aurais pas été loin mais je n'aurais pas été juste.
Chercheur	D'accord. Mais alors, par exemple, ce document que tu as récupéré, qui matérialise les continents. Qu'est-ce qui te dit que ce que tu as récupéré est valide ?
B 146	D'abord, tu vois Wikipedia machin. Tu vois à peu près. Ils t'expliquent où c'est. Après je suis tombé. Là, ce qui m'a plu, c'est que je l'ai trouvé sur le site d'un collègue. Ils mettaient tout en ligne, ce qu'ils faisaient. Et la prof de géographie mettaient ces contrôles en ligne avec les corrections en ligne et je pensais que c'était fiable.
Chercheur	D'accord.
B 147	C'était une prof de géographie.
Chercheur	Si tu n'avais pas été sur un site de collègue, ou je ne sais pas...
B 148	Si cela avait été sur un site libre. J'aurais été chercher un petit peu quand même.
Chercheur	Tu aurais été chercher en plus.
B 149	Oui.
Chercheur	Là, tu t'es arrêté à cela. Est-ce que tu as été vérifier, par exemple après, ou... ? Tu n'en n'as pas eu besoin ?
B 150	Non, j'avais déjà cherché le renseignement avant et j'ai vu que ça collait.
Chercheur	D'accord.

B 151	Après, si tu veux, entre deux sites qui proposent un document quasi équivalent, oui, j'irais,... je me sentirais... je pourrais plus facilement me justifier en disant je l'ai trouvé d'un collègue, d'un site d'un collègue que...
Chercheur	Tu as plus confiance quand il y a une attache institutionnelle ?
B152	Oui. Comme parfois tu trouves des... tu trouves des mises à niveau pour les enseignants sur certains sites d'inspection académique.
Chercheur	Pour toi, dès que c'est dessus, de toutes façons...
B153	Eh, bien. Je me dis : on ne peut pas tout connaître dans la précision.
Chercheur	Cela a un gage de... validité.
B 154	Et bien tiens. Sur les dialogues, J'avais un doute sur : est-ce qu'on met un tiret pour la première personne ou pas la première personne. J'avais à peu près la moitié de sites qui disait on met pas et la moitié qui disait on met. J'ai trouvé à l'inspection du 77 qui dit on met dès le premier. Et bien, je mets dès le premier. Si jamais, je me faisais inspecté et qu'on me disait : c'est pas ça. Eh, bien, je dirais : votre collègue, il dit ça. Je me base... j'ai de quoi me justifier autre que par on m'a dit que... Il y a des documents officiels qui disent on commence tout de suite. C'est aussi
Chercheur	Merci. Tu es passé par l'IUFM.
B 155	PE1/PE2
Chercheur	Tu n'as pas eu de formation en géographie.
B 156	Non zéro.
Chercheur	Et est-ce que tu as eu une formation continue ?
B 157	Non.
Chercheur	Rien du tout. Et ta formation initiale ? Elle correspond à quel domaine ?
B 158	J'ai fait bac S, deug Sciences de la Vie, () j'ai fait une Licence de Sciences de l'Education.
Chercheur	Tu as fait quand même PE1. Tu as fait quand même géographie ? Un peu ?
B 159	Non.
Chercheur	Ah, non. Pas du tout.
B 160	Non. Tu prends les options que tu vas préparer au concours
Chercheur	D'accord.
B 161	Moi, j'étais vraiment l'année où, euh, ni anglais, ni arts plas... c'était anglais ou histoire ou sciences donc sciences. Après, tu avais musique ou arts plastiques, musique. Et donc j'ai des gros trous.
Chercheur	Et toi, tu aurais bien aimé avoir une formation de toutes manières.
B 162	Oui, oui. Je l'aurais prise. Mais, après, tu passes un concours, il faut être stratégique.
Chercheur	Mais, après, par exemple, en PE2.
B 163	En PE2... En PE2, il y avait géographie
Chercheur	Mais tu ne pouvais pas la prendre.
B 164	Non. Je me suis dit : c'est ma dernière année d'étudiant.
Chercheur	Tu n'avais pas envie.
B 165	On me proposait activités pleine nature. J'étais dans les premiers à choisir. Il y avait 20 places.
Chercheur	Mais, pour toi, il faudrait que ce soit obligatoire. Dans une certaine logique.
B 166	Le nouveau concours est bien avec la dominante. Je suis bon en sciences. Donc, oui, je vais prendre des sciences, mais il faut, bon, que je sois un peu bon, quand même en histoire géographie. Bon, il y en a un qui va compter triple que l'autre mais...

Chercheur	Tu es obligé de tout prendre.
B 167	Tu es obligé d'étudier un petit peu les deux. Enfin, on est polyvalent. Au début, je ne l'étais pas. J'apprends à le devenir.
Chercheur	Au début, tu es moins bon qu'après.
B 168	Oui, de toutes façons. Même en sciences.
Chercheur	Mais, si tu ne fais pas un travail sur toi-même. Tu ne le seras pas ?
B 169	Mais, oui. Même en sciences. Moi, j'arrive... c'est comme n'importe quel prof, maintenant, il faut une maîtrise pour être prof de bio au collège. Ton niveau, il est là (en hauteur), les gamins, ils sont là (en bas). Au départ, tu es perché, je crois. Combien de profs, tu vois, dire, ah, les gamins, ils sont cons. Et puis, au fur et à mesure, ils se mettent au niveau des enfants parce qu'il a 15 ans et il ne sait pas comment ça marche la vie. M'enfin. C'est pareil pour moi. Le français, les maths, ... Et, paradoxalement, je trouve que tu es meilleur enseignant là où tu es le moins bon. Je suis bien meilleur en français qu'en maths.
Chercheur	Et pareil en histoire-géo, par exemple, il serait meilleur, qu'en sciences.
B 170	Pareil, parce que je découvre et donc je pense que je suis dans la situation d'un élève qui découvre et du coup...
Chercheur	D'accord.
B 171	Je dois certainement me poser, à mon niveau, les mêmes questions que les enfants. Alors qu'en mathématiques, des fois, je ne comprends pas les raisonnements d'enfants. Cela me paraît tellement logique.
Chercheur	D'accord.
B 172	En français, il y avait un prof de français qui était venu me voir pour me demander mes cours. Elle les trouvait très très bien. Parce que moi-même je suis très très mauvais. Je repars de la base.
Chercheur	D'accord.
B 173	En mathématiques, cela ne m'est jamais arrivé. Je pense qu'on est meilleur quand on ne connaît pas. Contrairement à ce qu'avait dit un certain Ferry... Luc de son prénom qui avait dit qu'un enseignant est d'abord bon parce qu'il est compétent sur un sujet.
Chercheur	D'accord. Bon et bien merci. (15 séquences de géographie au CM2, éditions Retz).

Transcription de l'entretien de Mo.

<p>Mo., CE2, 7 ans d'ancienneté, 30-35 ans, Licence de Biologie, PE0/PE1/PE2/ 3 ans de CP, 1 an de CP/CE2, 3 ans de CE2. Concours Sciences/pas d'histoire et géographie.</p>	
<p>Chercheur</p>	<p>Je cherche à savoir ce que les maîtres utilisent comme support pour préparer leurs leçons. Pourquoi ils utilisent un support plus qu'un autre ? Comment ils ont validé les supports qu'ils utilisent ? Quelles stratégies ils mettent en place pour préparer leurs leçons ? Je ne sais pas, si par exemple, vous pourriez me présenter un support que vous utilisez d'habitude ? Est-ce que vous utilisez toujours le même ? Vous en utilisez plusieurs et pour quelles raisons ?</p>
<p>Mo. CE2. 1</p>	<p>Donc, déjà, moi, j'aime bien travailler avec Retz. Je ne sais pas si tu l'as déjà vu. C'est bien. Les fichiers sont déjà prêts. Donc, le fichier photocopiable. Je l'ai sur moi, mais pas le bon, parce que bien sûr, comme il y a eu les nouveaux programmes (2008), ils en ont réédité un deuxième. Donc, j'ai l'ancien. C'est dommage parce que j'aurai dû amener... donc, c'est l'ancien. Alors, c'est quand même assez bien fait. Alors, moi, il se trouve que je suis allée, lors d'une animation pédagogique, avec un inspecteur, celui de C. qui nous a donc expliqué comment enseigner la géographie à l'école. Et, il nous a dit, que soi-disant, à l'école, actuellement, on enseignait pas bien la géographie. On était plus dans le « situer ». c'est-à-dire de faire apprendre aux élèves je ne sais pas des régions, un peu comme l'ancienne... et il nous expliquait que ce n'est pas comme ça qu'il fallait faire. Donc, lui, il a expliqué qu'il fallait partir d'une problématique. Et donc, effectivement, depuis quelques semaines, j'essaie d'utiliser ça en géographie (Retz). Donc, là, je peux te donner un exemple de ce que j'ai fait. Donc, là, je travaille sur les paysages de villages. Donc, je suis partie sur... ma problématique... qu'est-ce qu'on trouve sur un paysage de village ? Voilà, j'avais mis : que trouve-t-on dans un village ? Et, donc, les élèves, je leur avais donné des photographies de villages, que je trouve dans Retz. C'est ça qui est bien, c'est qu'il y a plein de documents dans Retz. Et il y a quelque chose dont nous a parlé justement l'inspecteur que maintenant j'essaie de faire. C'est il nous explique qu'il faut situer le paysage au niveau de par exemple de C. Donc, à ce moment-là, de montrer une carte IGN, là. Alors, à ce moment-là, on la trouve sur internet pour que les enfants voient un petit peu, à peu près, la distance. Enfin, ils ne peuvent pas s'en rendre compte parce qu'il y a l'histoire de l'échelle. Mais, qu'ils voient que le paysage de village, s'il est loin de chez eux ou s'il est près. Donc, ça, c'est important. Donc, de faire à l'échelle déjà proche de C. Proche de Paris. Donc, proche de leur lieu d'habitation. De Paris, parce que Paris, c'est le lieu où tout. Enfin, montrer que les communications, en fait, elles vont toutes vers Paris. Donc, c'est une ville importante. Et, ensuite à l'échelle de la France. Donc, là, mes paysages, en fait ce que j'avais fait, c'est qu'il y avait marqué le paysage et entre parenthèses, il y avait les régions. Donc, moi, je leur ai donné dans leur classeur, une photographie d'une carte de la France avec les régions. Et comme, j'avais déjà travaillé sur les repères spatiaux avec mes élèves, de me dire si c'était au sud, au nord, à l'est, à l'ouest de la France. Et, donc, au niveau de la région, ils ont trouvé. Puis, moi, j'ai ... alors, déjà, tu vois, dans la classe, en géographie, en début d'année, je vois les différents (supports?) sous plans. Donc, le plan, la carte, le planisphère. Donc, toujours, d'essayer de situer et donc effectivement ouais sur internet, d'aller chercher des cartes et donc après d'analyser un petit peu ce qui voyaient. Donc, il y a eu du vocabulaire parce que même eux, ils ne savaient pas ce qu'étaient des champs, un pré. Oui, non. C'est vrai que j'ai été assez surprise que par exemple, ils ne m'ont pas dit le mot forêt. Ils m'ont dit : arbres. Donc, voilà comment j'ai fait, un petit peu, ma leçon. Et puis, ensuite, alors, j'essaie de faire en sorte qu'ils rédigent aussi. C'est ce que nous disait l'inspecteur. Donc, en fait, de poser, en fait il y a la problématique et avant effectivement de montrer les paysages, je leur demande, eux, déjà, leurs représentations. Je leur demande de répondre. En fait, je fais comme une démarche scientifique finalement. De répondre à la question que je propose. Ils me donnent leurs idées et après, on vérifie sur le support ce que l'on a vu. Et ensuite, il y a le résumé qui est un peu la réponse. Alors, le résumé, pareil, je le trouve dans Retz.</p>
<p>Chercheur</p>	<p>Donc, en fin de compte, vous utilisez tout ce qu'il y a dans le fichier, quoi, en gros ?</p>
<p>Mo. CE2. 2</p>	<p>J'utilise beaucoup de choses sur le fichier. Mais, par contre, en complément, je vais rajouter les cartes ou des choses comme ça que je vais aller chercher sur internet.</p>
<p>Chercheur</p>	<p>D'accord. Mais, comment vous validez ce que vous trouvez sur internet ? Enfin, je ne sais pas.</p>

	Est-ce que vous avez une idée de ce que vous cherchez ou plutôt... comment vous vous y prenez ?
Mo. CE2. 3	Une carte qui soit lisible, déjà. Qu'ils puissent bien la voir. Et sinon, comment... bien, c'est ça. Le but, c'est de montrer par rapport à leur lieu d'habitation, à l'échelle de la France, pour le CE2, et puis après, on peut s'imaginer quand on est en CM1, CM2, qu'on va partir si on travaille sur des pays, on va partir sur l'échelle du monde entier. Mais, avec toujours, de bien montrer l'endroit où eux habitent. Il y a une petite croix ou quelque chose qui a été faite par les élèves. Qu'ils connaissent leur région. Donc, là, oui, là, c'est un peu comme ça.
Chercheur	Et donc, ça, c'est la seule référence que vous aviez, ça ? Mais, alors, avant cette référence-là, vous faisiez de la géographie avec quel support ?
Mo. CE2. 4	Eh, bien, c'est vrai, comme j'ai connu Retz en histoire. Parce qu'avant je faisais du CP.
Chercheur	Donc, c'est votre première année de CE2 ?
Mo. CE2. 5	Deux, trois, non cela fait trois ans. C'est trois ans. Et, donc, oui, Retz, c'est sorti depuis deux, trois ans. Enfin, trois, quatre ans. C'est pour cela que je m'en suis inspirée. Mais, moi, toujours la géographie, c'est le support, d'essayer de manipuler le plus de cartes, le plus de... de voir, oui, comment on lit... d'essayer de leur proposer le maximum de... enfin, de varier le maximum de documents. Et, c'est vrai que nous, en tant qu'enseignants à l'heure actuelle, tout ce qu'on va chercher, on cherche sur internet. On prend sur internet.
Chercheur	Mais, vous aviez des sites dédiés en géographie ou comment vous faisiez là ?
Mo. CE2. 6	En fait, moi, il y a quelque chose que je connais. Il y a un site pour les enseignants qui s'appelle « cave école ». Je ne sais pas si vous connaissez ? Ou, en fait, dans ce site, il y a toutes les matières qui sont répertoriées avec tous les liens pour les matières. Quand on va en géographie, il y a la liste de tous les sites et il y a marqué : si par exemple, on cherche des fonds de cartes...
Chercheur	Cela s'appelle comment : « cave école » ?
Mo. CE2. 7	« cave école », oui. Et là, il y a vraiment tout. En arts visuels, en lecture, en tout.
Chercheur	Mais, ça, vous l'aviez trouvé comment ?
Mo. CE2. 8	Moi, il y a beaucoup de choses, c'est en échangeant, déjà, à l'IUFM. Alors, déjà ce qui se passe, c'est que moi, j'ai été PEO. Est-ce que tu sais ce que c'est ?
Chercheur	Oui, vous êtes allés sur le terrain directement.
Mo. CE2. 9	Je suis allée sur le terrain directement. Et, donc, comme j'étais remplaçante, j'étais BD AIS, en fait, il faut se faire une petite mallette. Et, donc, forcément, en faisant la petite mallette, parce qu'il me fallait un petit peu pour toutes les classes, eh, bien c'est comme ça qu'on tâte et qu'on trouve des sites. Et puis il y en a qui nous plaisent. On les met... mais, c'est vrai que plus on arrive dans le métier, enfin, plus on est, enfin, je veux dire : comment je pourrais dire cela ? Quand on est plusieurs années sur le même niveau, personnellement, je pense que c'est bien d'avoir créé sa propre bibliothèque. C'est-à-dire se dire, en géographie, j'utilise ça, en histoire, j'utilise ça, en français, j'utilise ça, en mathématiques, j'utilise ça. Parce que quand on a plein d'informations, on n'arrive pas à construire. Alors, et après, quand par exemple, on veut faire des exercices de remédiations, on a besoin juste d'une petite chose, eh, bien, à ce moment-là, d'aller chercher sur un autre document. Et, il faut savoir aussi que ce qui est bien, c'est que nous, on reçoit des manuels. Moi, je reçois des manuels de CE2. Cela fait plusieurs années que je suis dessus. Quand j'étais en CP, en CP, je reçois tous les manuels qui sortent. Donc, à chaque fois, je peux piocher un ou deux exercices et pareil en géographie des documents, eh bien, oui, pareil. J'ai une bibliothèque parce que quand j'ai commencé, je suis allée dans des librairies, en fait, pour les enseignants. Je me suis inscrite parce que j'ai fait pas mal d'achats. Donc, maintenant, chaque année, ils m'envoient des documents. Donc, à chaque fois, je peux puiser. Mais, ce qui est dommage, alors, c'est bien qu'on donc, le Retz, ce qui est bien, c'est qu'il y a les livres qui sont de couleurs. Alors, moi, je ne les ai pas achetés cette année parce que à chaque fois, ils changent.
Chercheur	Les livres ?
Mo. CE2. 10	En fait, ça.

Chercheur	Les posters, vous voulez dire ?
Mo. CE2. 11	Alors, il y a les posters. C'est ça qui est bien. Mais, il y a ça pour les élèves. En fait, ils font un petit livre comme ça qui se vend.
Chercheur	Un petit fascicule.
Mo. CE2. 12	Voilà, avec les documents en couleurs.
Chercheur	Ah, je ne savais pas. Ah, oui, d'accord.
Mo. CE2. 13	Et moi, je l'ai acheté en histoire. Et, j'en ai pris un pour deux, cela suffit. Donc, cela se présente comme cela. Ça, c'est celui d'histoire. Et comme ça, les enfants, au moins, peuvent travailler sur un document couleur parce que c'est vrai que sur l'école, on a du mal, à part si on a un manuel en histoire, en géographie, en sciences. Mais, cela coûte quand même cher d'avoir...
Chercheur	Parce que moi, je savais qu'il y en avait qui avaient des posters. Mais, je ne savais pas...
Mo. CE2. 14	Ils les vendent comme ça. C'est sous cette forme. Mais, celui-là, c'est celui d'histoire.
Chercheur	Mais, c'est récent, ça.
Mo. CE2. 15	Oui, cela doit faire et bien en même temps qu'ils ont vendu je pense Retz. Donc, voilà, quand même c'est mieux.
Chercheur	Parce que les collègues me parlent beaucoup des posters mais rarement de ce petit fascicule.
Mo. CE2. 16	Eh, bien oui. Moi, en tous cas, je voulais... malheureusement, sur ma coop, je n'ai pas pu acheter celui-ci. Ou, je l'avais demandé mais il y a eu un problème, il n'est pas sorti. Mais, cette année, j'ai pris celui d'histoire. C'est vrai que c'est beaucoup mieux parce que bon, là, on va partir sur l'histoire mais je vois l'année dernière, je travaillais, je leur présentais ce document sous forme de photocopie (photos d'empreintes d'hommes préhistoriques et restes d'un squelette préhistorique d'humain). Il fallait qu'ils voient les traces, des cendres et tout ça. Ils avaient du mal à me le sortir. Alors que là, ils le voient tout de suite. Là, on a travaillé, voilà, de voir bon, le squelette, dans quelle position il est, etc. C'est quand même mieux. Bon, c'est vrai qu'il faut des manuels mais ce qui est embêtant là, cela fait trois, quatre ans, les programmes changent tout le temps. Donc, si on achète une série de manuels, après, ce n'est plus valable. Alors, moi, ce que j'ai tendance aussi à faire, c'est d'utiliser des anciens manuels de l'école dans lequel je vais prendre certaines leçons, si ça y est.
Chercheur	D'accord. Et en fait, là, pour le CE2, c'est la troisième année que vous l'utilisez si je comprends bien ou c'est... vous avez eu votre stage quand ?
Mo. CE2. 17	Alors, non, je l'ai eu cette année. Je l'ai eu cette année.
Chercheur	Cette année, ah, oui d'accord.
Mo. CE2. 18	Retz, je l'ai toujours utilisé.
Chercheur	Vous l'utilisiez tout le temps ?
Mo. CE2. 19	Oui, depuis que j'ai les CE2, je l'ai toujours utilisé. Et par contre, je n'ai pas fait le même programme parce que ce n'était pas la même chose. celui-là, c'est l'ancien. J'ai acheté le nouveau (manuel Retz).
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mo. CE2. 20	Parce qu'en fait l'ancien, c'était travailler sur le planisphère, comprendre comment on faisait, comment on fait un planisphère. Et alors que celui de maintenant, c'est en fait les paysages de villes, de villages, de travailler sur la région et sur le département. Donc, ce n'est plus la France en entier. Et, il y a le développement durable aussi.
Chercheur	Et, à chaque fois, vous l'utilisez de A à Z en gros ? Comment cela fonctionne ?
Mo. CE2. 21	Déjà, moi, je vais le lire. Mais, en géographie, honnêtement, en géographie, c'est beaucoup des supports... moi, j'essaie de donner comme je l'ai dit le maximum de supports et donc, par là, ils vont acquérir du vocabulaire. Donc, voilà, une petite question à laquelle ils vont répondre par écrit. Après, je fais une mise en commun. C'est pour que chacun, en fait, donne son idée. Et ensuite, ils font, par exemple, si je donne un document, alors, cela dépend. En histoire, je les

	fais travailler par deux. En géographie, je peux le faire aussi. Mais, jusqu'à maintenant, je ne l'ai pas encore fait. Mais, quand même mon optique, c'est que quand je propose un document, qu'ils ont des informations à sortir du document, c'est quand même de les mettre par deux. Mais que chacun rédige sur sa feuille ce qu'il pense. Voilà. Mais, pour l'instant, en géographie, je ne l'ai pas encore testé. Souvent, je les ai mis un peu tout seul. Et puis, on n'a pas fait la géographie. En fait, je fais moins de séances que l'histoire. C'est une fois tous les quinze jours. En sachant que j'ai eu la natation. Depuis le début de l'année, j'ai fait moins de séances de géographie que d'histoire où j'en fais toutes les semaines.
Chercheur	Et pourquoi vous en faites moins de géographie que d'histoire ?
Mo. CE2. 22	Et bien, déjà, je crois qu'au niveau des horaires, c'est moins sur les programmes. Je pense. Il faut que je vérifie. Mais, il y a beaucoup plus d'histoire que de géographie. Le programme est plus petit en géographie.
Chercheur	Et donc, vous opérez en histoire... vous utilisez le même manuel ?
Mo. CE2. 23	Retz, oui, aussi.
Chercheur	Et dans les autres disciplines, vous faites de la même manière ? Ou vous faites totalement différemment.
Mo. CE2. 24	Eh, bien, en fait, j'essaie de... moi, j'ai été formée sur les programmes de 2002. Donc, cela a été toujours situation de recherche. Ce qui se passe, c'est que je me suis aperçu, notamment dans l'école où on est, il y a certains élèves quand on leur propose une situation de recherche, ils ne savent même pas comment s'y prendre, donc, ils sont en situation d'échec. Et, j'ai envie de dire, que la situation de recherche, cela s'applique en géographie, en sciences, en histoire parce que les enfants, ils se sont déjà des acquis. Ils se sont déjà fait des idées sur ce qui se passe. Alors que en français, je préfère, je leur fais découvrir la leçon. Mais, et pareil en mathématiques. En mathématiques, en fait, je vais essayer toujours de leur faire réviser la notion dont ils vont avoir besoin pour essayer de faire la situation problème. Je ne vais pas les lâcher comme ça. J'essaie de faire ça. Mais, pareil, ça, ce sont des observations, en fait, comme ça fait trois ans que je fais du CE2, c'est des observations que j'ai faites d'année en année et chaque année, je revois ma politique de classe. Parce que moi, on m'a toujours dit : programmes de 2002. Alors que maintenant, je suis plus... eh, bien, des fois, je montre l'exemple au tableau. Et puis, les élèves après, on explique. Enfin, ils essaient de faire l'exercice mais on a déjà fait un exercice au préalable avant. Tous ensemble. Donc, je ne sais pas, parce que là, on était partis sur la géographie, mais s'il faut que je parle aussi des autres matières.
Chercheur	Non, non, ce n'est pas ça. C'était pour savoir, en fait, si vous opérez de la même manière. C'est tout.
Mo. CE2. 25	Oui. Eh, bien, en fait, j'essaie de ... je varie selon les disciplines. Mais, c'est vrai que, notamment, je vois l'autre fois, j'avais une leçon sur le sujet. Et, bon, bien sûr, le sujet, les élèves, ils l'ont déjà un petit peu abordé en CE1. Moi, quand j'ai commencé ma leçon, tout de suite je suis partie pour leur donner quelle est la règle qu'ils devaient utiliser. Et, souvent, il y a des élèves qui se sont trouvés bloqués parce que eux, ils s'étaient déjà faits une idée sur le sujet. Et, là, je me suis dit : j'aurai dû opérer comme je fais en histoire et en sciences. J'aurai dû d'abord leur demandé : qu'est-ce que pour eux c'est un sujet ? Comment ils font pour le trouver ? Et de là, je leur ai dit, enfin, je leur dirai : on essaiera leurs techniques comme on fait en sciences, c'est-à-dire on fait des exemples, j'essaierai de trouver des exemples qui les mettent en porte à faux s'ils donnent une mauvaise chose. Et après, je leur donnerai la leçon. Et, c'est vrai que je suis en recherche d'essayer d'appliquer cela au français. Essayer de procéder comme cela en français. Parce que, il y a quand même certaines choses, je m'aperçois sur ... l'année dernière, je n'avais pas ça. Je m'aperçois que j'ai des élèves en fait, qui se sont faits des idées. De plus en plus, je vois, en fait, que les élèves, ils sont plus dans... ils ne se disent plus : à l'école, j'apprends une règle et je vais l'appliquer. Eux, ils sont dans l'idée, je sais déjà faire. Et nous, des fois, parce que justement en sciences, c'est ce qu'on parle, on dit de casser les représentations. Eh, bien, je m'aperçois qu'en français, il y en a, en fait, nous on fait la leçon, mais eux, ils se sont déjà faits des représentations. Et, on ne les a pas cassées. Et après, ils n'utilisent pas ce qu'on leur apprend parce qu'on ne leur montre pas. Moi, j'ai un peu remarqué cela. C'est un peu nouveau, mais je vois ça sur mon profil de classe, cette année. Et en fait, j'ai l'impression que les enfants, avec tous les outils un peu informatiques, tout ce qu'ils ont autour d'eux, ils sont habitués parce que nous, par exemple, quand on a un ordinateur, on

	<p>tâtonne. Et on trouve à sa manière comment faire ce qu'on voulait faire. Et j'ai l'impression que les enfants, ils sont un peu dans cette optique-là. Ils se font eux-mêmes leurs apprentissages qui ne sont pas forcément vrais. Et j'ai l'impression que c'est à cause de cela que l'on se bloque, qu'on a ... qu'il y a des choses qui se passent parfois dans la classe. Je le ressentais moins les années précédentes. Mais, cette année, là, j'ai des élèves, il y a beaucoup de ça. Et puis après, il y a aussi beaucoup un manque de motivation dans ma classe. Avec que j'essaie au maximum, j'essaie de créer des besoins. De faire en sorte qu'ils se sentent, enfin qu'ils aient le besoin d'apprendre ce que je leur demande. Et, après, bon, il y a aussi autre chose. Là, on part sur d'autres trucs. Mais que je remarque. C'est que dans certaines... on dit toujours que les parents sont les exemples. Dans certaines écoles où les enfants travaillent bien, on voit que les parents sont rigoureux sur l'orthographe, sur tout cela. Nous, eh bien, bien sûr, on a beaucoup de parents qui ne parlent pas le français. Mais, les parents aussi, quand ils nous écrivent des mots, ils ne sont pas rigoureux sur l'orthographe. Cela ne les dérange pas de faire des fautes d'orthographe, des choses comme ça. Bon, alors, c'est vrai qu'après quand on leur dit : on écrit comme ça, etc. Eh, bien, ils voient leurs parents qui n'écrivent pas comme ça. Bon, donc, ils ont un peu du mal à sentir le besoin d'apprendre. Donc, j'essaie de leur expliquer que peut être leurs parents ne sont pas allés à l'école française, que ... bon j'essaie, donc, bon. Je transmets un peu... j'essaie de leur donner une motivation. Mais, c'est vrai que l'on a l'impression tout le temps que l'on est obligé un peu de se justifier sur : pourquoi les enfants sont là ? J'ai l'impression que il y en a on leur a jamais expliqué. Et beaucoup aussi ce que je fais cette année, enfin que je fais depuis quelques années, c'est la méthodologie. Notamment, par exemple, on peut parler en géographie. Donc, il y a les types de documents. Et je vais poser une question et je vais toujours demander : où est-ce que tu as trouvé l'information ? Est-ce que c'est écrit en bas ? Comment tu as fait pour trouver ? Enfin, qu'ils essaient de ... il y en a des fois, en fait, ils n'ont pas de méthodologie. On leur pose une question. Souvent, à l'école, j'ai l'impression qu'on leur demande de savoir faire des choses alors qu'on ne leur a jamais expliqué. On a l'impression que c'est inné pour eux. Par exemple, quand on dit : apprends une poésie. Bon, nous, sur l'école, on fait... on leur apprend comment on apprend une poésie. Mais, enfin, moi, je n'ai pas le souvenir que quand j'étais à l'école, on m'a expliqué comment apprendre une poésie. On compte plutôt sur les parents. Que les parents leur expliquent comment on apprend une leçon, comment on apprend une poésie. Enfin, il y a des choses comme ça que je remarque, bon,... je suis en train de parler, je ne sais pas si cela peut vous servir ?</p>
Chercheur	Et la géographie, est-ce que c'est une discipline que vous appréciez ? Ou c'est quelque chose que vous faites parce qu'il faut le faire ? Ou, si vous pouviez ne pas le faire, vous ne la feriez pas ? Je ne sais pas. Cela fait partie des programmes, vous le faites ?
Mo. CE2. 26	Oui, voilà. Cela fait partie des programmes, je le fais. Je ne suis pas... j'aime bien. Mais, c'est vrai que je suis obligée de... je suis obligée d'apprendre des choses aussi. Moi-même. Je suis obligée de faire des recherches par moi-même sur le vocabulaire qui est utilisé en géographie. Alors, ce qui est bien dans Retz, c'est que tu as... on a toujours au début, les premières pages pour nous expliquer un petit peu tout le thème. Je ne sais pas si tu as vu ?
Chercheur	Et, ça, vous en avez besoin ?
Mo. CE2. 27	Quand même. Des fois, c'est un peu bien de savoir, bon, voilà, comme ça, ils expliquent sur les repères spatiaux. Ils expliquent des choses. Pour les enseignants quoi. A chaque fois, voilà, sur le planisphère. Qu'est-ce qu'on a sur un planisphère ? La didactique, voilà. Enfin, les connaissances qu'on ait censé avoir.
Chercheur	Et sans cela, par exemple, si vous n'aviez pas ça, cela vous poserait plus de problèmes ?
Mo. CE2. 28	Quand même, oui, j'avoue sur la géographie, enfin, je ne vais pas dire que je connais pas... que je ne connais rien mais ce n'est pas le domaine où je me sens le plus à l'aise.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 29	Cela me demande quand même de la préparation.
Chercheur	Et dans d'autres manuels, ça, c'est quelque chose que vous n'aviez pas trouvé ? Ou, vous en êtes... c'est parce que l'inspecteur vous a dit de prendre celui-là et vous l'avez pris ?
Mo. CE2. 30	Ah, non, l'inspecteur n'a jamais parlé de Retz.

Chercheur	Ah, non, ah, d'accord.
Mo. CE2. 31	C'est moi qui l'ai choisi parce que je trouvais...
Chercheur	Ah, oui, je n'avais pas compris cela.
Mo. CE2. 32	Non, non, non. L'inspecteur nous a expliqué une didactique que je suis en train d'essayer d'appliquer. Parce que c'est un petit peu comme ça que je procédais et puis je... et que d'abord le bouquin Retz est fait comme ça. Mais, à la base, c'est un livre que moi, j'ai choisi.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 33	Il n'y a personne qui m'a dit : achetez le Retz, c'est bien.
Chercheur	Ah, oui, je n'avais pas compris. D'accord.
Mo. CE2. 34	C'est vraiment, comme font tous les enseignants, ils choisissent un manuel qui leur convient.
Chercheur	Oui, oui, bien sûr.
Mo. CE2. 35	Donc, vraiment, le Retz, je trouvais ça, assez bien.
Chercheur	Et donc, la partie qui est donnée par exemple en connaissances pour l'enseignant, ça vous pensez que c'est important ?
Mo. CE2. 36	Cela dépend des enseignants parce que... en fait, ce qui se passe, c'est les formations. Puisque nous, on fait des licences, par exemple, de biologie, licence de maths.
Chercheur	Non, mais pour vous, en tant que non spécialiste en géographie ?
Mo. CE2. 37	Eh, bien, voilà, si. Cela apporte un apport. Et puis, après, on va sur internet. Quand on ne connaît pas, on fait wikipedia.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et, ça, c'est une de vos premières ressources, ça, par exemple... par exemple, vous ne savez pas, vous utilisez tout de suite internet. Comment cela fonctionne ?
Mo. CE2. 38	Voilà.
Chercheur	D'accord. Et, les sites que vous utilisez ? Comment vous les choisissez ? Par exemple, il y a un mot que vous ne comprenez pas. Vous venez de me dire : vous tapez, ça tombe sur wikipedia, vous prenez directement ce qu'il y a sur wikipedia. Comment cela fonctionne ?
Mo. CE2. 39	Ah, non, je ne prends pas. Je lis pour savoir.
Chercheur	Ah, oui, bien sûr.
Mo. CE2. 40	Ensuite, eh, bien, pareil, on se fait des sites. En français, j'aime bien ce site, en maths, j'aime bien ce site.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mo. CE2. 41	Mais, en fait, on est à surfer. On surfe beaucoup sur internet. On surfe beaucoup sur internet et jusqu'à pareil... comme on choisit un livre, on choisit ce qui nous intéresse sur internet.
Chercheur	Mais comment vous ? Vous n'êtes pas une spécialiste en géographie. Comment vous pouvez valider l'information qui vous ait transmise ?
Mo. CE2. 42	Oui, ça, c'est sûr. Cave école, on fait un peu confiance. Eh, bien, c'est pour cela que je vais un petit peu regarder là-dessus. Mais, eh, qu'est-ce que je vais être amené ? En fait, j'ai envie de dire que quand même dans Retz, c'est assez complet. Quand même, oui, c'est validé, en fait dans Retz. C'est peut-être éventuellement une information que je n'ai pas bien comprise, et encore, c'est rare. Non, c'est quand même rare. Mais, effectivement, on fait confiance. C'est vrai que moi, j'ai tendance à faire confiance à internet.
Chercheur	D'accord. Quels que soient les sites ?
Mo. CE2. 43	Je pense qu'à mon avis, il y a des vagues souvenirs de ce que j'ai pu apprendre à l'école élémentaire qui reviennent. Je pense, j'espère. Non, mais c'est vrai que c'est une question que je ne me suis jamais posée. Non, on fait totalement, enfin, moi, je fais totalement confiance mais je suis plus bouquins, quand même. Internet, cela va être par exemple un document que je vais donner aux élèves. Donc, là, comme c'est moi qui vais choisir, je vais valider parce que c'est ce

	que j'attends et par mes connaissances. Oui, c'est plus bouquins, quand même pour avoir les informations en géographie.
Chercheur	Ah oui, les informations donc, c'est plus dans les livres et tout ce qui serait cartes, images de paysages, ce serait plus dans les sites. D'accord ?
Mo. CE2. 44	Oui, voilà. Oui, tout à fait.
Chercheur	Mais, c'est pareil, là. Comment vous pouvez valider les images que vous récupérez ? Là, c'est pareil, vous faites confiance ?
Mo. CE2. 45	Eh, oui, je fais confiance.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 46	Je fais confiance. Je fais confiance, c'est vrai que je ne fais pas... alors, après, on nous a donné... parce qu'il y a le site de... il y a un site spécial, je ne sais plus le nom. On nous l'a donné, on nous l'a donné lors de l'animation où justement on peut trouver des cartes IGN de ... et puis, après, il y a une question aussi qui faudrait, mais, ça, je ne sais pas encore faire. Mais, qu'il faudrait savoir faire un travail sur photoshop ou sur un autre logiciel pour permettre, par exemple de découper exactement l'endroit que l'on voudrait présenter aux élèves. Enfin, apparemment, on nous demanderait. Moi, j'ai quand même, lors de l'animation, on a vu qu'il y avait quand même à un moment, un travail à savoir faire en informatique. Et de plus en plus, d'ailleurs, on nous demande des compétences en informatiques.
Chercheur	C'est-à-dire ? Découper ...
Mo. CE2. 47	Eh, bien, sélectionner une partie sur une carte IGN, l'agrandir.
Chercheur	Ah, oui, puis récupérer une image de paysage qui correspondrait.
Mo. CE2. 48	Oui, et puis aussi faire des légendes sur sa carte. Il y a ça aussi.
Chercheur	Donc, ce serait vous qui devriez construire tout votre matériel, en étant pas spécialiste ?
Mo. CE2. 49	C'est un peu quelque part ce que l'on nous présente. Du moins, on nous présente un matériel... mais après, ils sont construits dans certains livres, je pense.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et, par exemple, pendant cette animation, on vous disait : il faut que vous construisiez votre légende et autre mais est-ce qu'on vous a donné une bibliographie justement pour vous aider ou c'est juste des incantations.
Mo. CE2. 50	Si, si, il y avait une bibliographie que l'on a noté, il y avait un site. Je l'avais noté.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, il y avait quand même des supports pour vous aider.
Mo. CE2. 51	Si, si, on nous donne. Et après, il faut savoir que sur le site de C (l'académie), il y a tout ce qui faut.
Chercheur	Oui, d'accord.
Mo. CE2. 52	Bon, après, on n'a pas toujours le temps de consulter tout cela. Mais, il y a tout sur internet. Déjà, à la base, en tant qu'enseignant, le premier site que l'on devrait aller regarder, c'est celui de notre circonscription parce que là, on a plein de documents pour nous aider pour l'anglais, pour nous aider pour la géographie, je suppose. Il y a quand même plein de choses qui sont mises en lignes.
Chercheur	Et pourtant, vous ne le faites pas.
Mo. CE2. 53	Eh, bien, non. Mais, moi, je suis à l'ancienne. Enfin, moi, je suis encore à la génération où... on travaille avec internet mais ce n'était pas une obligation. Moi, je vois, il y a quand même beaucoup de choses qui sont faites par écrit, dans ce que je prépare.
Chercheur	Ah, vous pensez que maintenant, internet, c'est vraiment quelque chose qui ...
Mo. CE2. 54	Eh, bien, c'est-à-dire que les enseignants... ben, si on va, même les étudiants à fac, il y en a qui sont avec leurs ordinateurs, qui tapent les cours. A mon époque, à la rigueur, on avait le dictaphone. Mais, sinon, le reste, on le prenait à la main. Et, je vois... les enseignants qui sont plus jeunes que moi, ils ont beaucoup plus de préparations faites à l'ordinateur.

Chercheur	D'accord. Donc, vous pensez qu'en trois, quatre ans, il y aurait eu un basculement, là, au niveau des préparations.
Mo. CE2. 55	Eh, bien, cela a commencé déjà à mon époque. Mais, je trouve que on est... enfin, les personnes utilisent beaucoup plus l'outil informatique. Et, moi, c'est vrai que j'ai tendance à être un peu ancienne... à l'ancienne, quoi. Et d'ailleurs, j'ai fait une petite expérience, c'est qu'une fois mon ordinateur est tombé en panne... eh, bien, il fallait que j'aie travaillé, eh, bien, j'ai eu l'impression d'avoir moins de temps à faire mes préparations que si j'avais mon ordinateur.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. En utilisant que les manuels, donc, en fin de compte.
Mo. CE2. 56	Exactement. Parce que en fait, ce qui se passe, c'est quand on est sur l'ordinateur, on a accès à internet. Il y a toujours quelque chose, quand on est enseignant, on se remet toujours en question. Et on se dit toujours : ah, tiens, si j'allais chercher ça, si j'avais ça. Et on se perd dans les informations. Et on veut toujours faire le mieux. Enfin, le meilleur. Alors que quand on a un bouquin, on a ce bouquin, point. Après, on va rajouter des choses par rapport à comment la séance est construite. On va se l'approprier. On va rajouter des choses, on va... enfin, on va essayer de faire en sorte qu'on la sente pour la faire en classe. Mais, c'est moins de temps. Puis, on écrit tout. On fait à la main. Et puis, éventuellement, si on avait des contrôles à faire aux élèves, eh, bien, on n'a pas d'ordinateur, on l'écrit à la main, le contrôle. On ne le fait pas sur ordinateur.
Chercheur	Et qu'est-ce qui vous manque le plus pour préparer... enfin, si il vous manque quelque chose ? ... vos leçons de géographie. A la fois, pour montrer aux élèves, ou pour vous. S'il y avait des manques.
Mo. CE2. 57	Alors, je pense que ce qui serait parfait, aussi bien pour la géographie que les sciences ou l'histoire, c'est le fameux TBI. Enfin, c'est un écran avec un rétro projecteur.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 58	Mais, bon. Cela demande encore de savoir manipuler tout ça. Mais, c'est vrai que pour ces matières là. Même pour l'art visuel. On nous demande de plus en plus de leur montrer des œuvres. Et, si par exemple, on est en classe, on a envie de montrer... alors, c'est vrai que c'est un travail que l'on peut faire aussi en informatique. Des fois, en informatique, ce que je fais, c'est que je leur donne un petit temps. Ils tapent une adresse d'histoire, et ils voient des documents d'histoire. Ils surfent sur un site. Sur les hommes préhistoriques ou sur ce que l'on est en train de travailler en histoire. Donc, voilà, mais effectivement, ça ce serait bien parce que les photos, elles sont en grands. Non, ce serait pas mal, ça.
Chercheur	Vous les récupéreriez d'où vos photos ? Vous reprendriez les mêmes qu'il y a dans le Retz ? Comment cela fonctionnerait ?
Mo. CE2. 59	Oui, on peut faire comme ça. Mais, après, c'est vrai, qu'il y a toujours la question de la validité, effectivement. Chose auquel je n'avais pas forcément pensé. Mais, ceci dit : une photographie d'un paysage, je ne pense pas que cela peut être truqué.
Chercheur	Non, mais on peut se tromper, si vous voulez de nom de l'endroit. Vous voyez, on peut dire :
Mo. CE2. 60	Oui, c'est vrai. C'est vrai. Je n'avais pas pensé à cela.
Chercheur	Ou, on peut avoir un problème de date. Vous savez, on peut dire, on peut penser que c'est actuel alors que cela a 50 ans.
Mo. CE2. 61	D'accord. Cinquante ans, je pense qu'on pourrait quand même le remarquer.
Chercheur	Puis, après, il y a aussi les problèmes de points de vue. C'est-à-dire où vous vous placez. On peut montrer une chose et ne pas montrer une autre. Enfin, le paysage... ce sont des questions.
Mo. CE2. 62	C'est vrai. Non, c'est vrai. Non, mais c'est vrai. Mais, d'un autre côté, sur l'école, bon, on analyse le paysage. Oui, c'est vrai.
Chercheur	Est-ce que vous avez du mal à préparer vos leçons en géographie ?
Mo. CE2. 63	Pas particulièrement parce que... bon, bah, comme on dit, on doit être polyvalent, donc, quand on ne sait pas quelque chose, on va rechercher l'information. Mais, bon, j'avoue quand même

	que les bouquins sont bien faits.
Chercheur	Celui-ci, particulièrement.
Mo. CE2. 64	Enfin, moi, il me convient bien.
Chercheur	En fait, c'est votre seul support, si je comprends bien.
Mo. CE2. 65	En géographie, ouais.
Chercheur	Et, vous le suivez de... je ne sais plus ce que vous m'aviez dit... de A à Z ?
Mo. CE2. 66	Eh, bien, je prends ce qu'on nous demande sur le programme.
Chercheur	Ah, oui d'accord.
Mo. CE2. 67	C'est-à-dire, ... après, j'ai d'autres supports aussi. C'est comme je dis : c'est les livres qu'on m'envoie. D'histoire, de géographie sur le niveau sur lequel je travaille. Par moment, il y a des séquences qui vont... parce que en fait, dans ce livre-là, il n'y a pas beaucoup de méthodologies (Retz). Et des fois, dans certains livres, il y a de la méthodologie. Alors, après, moi, bon... l'année dernière, en fait, on travaillait sur les paysages. Ce que je me suis dit : c'est qu'avant de travailler sur les paysages, ce serait bien qu'ils sachent comment on analyse un paysage. Donc, j'étais partie sur un autre bouquin où il y avait une leçon sur « comment analyser un paysage ? ». Je leur avais fait même faire un croquis. Et, en fait, tout ça, c'est des choses dures. Et, que finalement, moi, j'ai voulu bien faire. J'étais partie sur leur donner la méthodologie. En fait, comment dire, le raisonnement de Retz était correct. Puisque eux, c'est au fur et à mesure, ils introduisaient des documents et c'est en les analysant qu'on comprenait, enfin, qu'on tirait quelques informations. Et c'est après qu'on pouvait dire : bon voilà, quand on analyse un paysage, on fait comme ça. Enfin, de donner une fiche de méthodologie, finalement, ce n'était pas forcément la bonne solution.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 68	Enfin, bon, il y a... je suis toujours en train de me remettre en question sur ma pratique. La pratique sur la géographie, ... enfin, c'est comme l'histoire et la géographie, cela fait trois ans que je travaille dessus. Enfin, c'est pas... disons, ce n'est pas les matières sur lesquelles j'ai... parce que chaque année, en fait, on se spécialise dans une matière. Enfin, moi, c'est comme ça que je ressens un peu ça. On travaille plus une matière. Et, c'est des matières que je suis en train de travailler parce que je ne me sens pas encore vraiment... comment dire ?... à l'aise. Enfin, je ne veux pas dire que je ne me sens pas à l'aise parce que je trouve que je fais bien les choses. Mais, les séances que je propose, généralement, je les ai faites qu'une fois. Et, après, enfin, je me suis remise en question. Donc, je l'ai un peu modifiée. Je suis en train de construire en fait mon enseignement en géographie et en histoire.
Chercheur	Mais, en gros, après, vous gardez quand même la trame ou vous changez complètement.
Mo. CE2. 69	Non, je garde parce que en fait, dans mes classeurs, enfin, dans mes classeurs, je mets tout ce que je fais. Donc, je reprends des choses mais je vais rajouter.
Chercheur	D'accord, d'accord.
Chercheur	En PE1/PE2, vous aviez eu une formation en géographie ?
Mo. CE2. 70	Eh, bien, en fait, PE1, au concours, on avait le choix, donc j'ai pris sciences. Donc, je n'ai pas fait d'histoire et de géographie au concours. Ensuite, la deuxième année quand même, j'ai eu des heures d'histoire et de géographie.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et, cela vous a servi pour la suite ou...
Mo. CE2. 71	Si, quand même, un petit peu.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 72	Un petit peu. Mais, si... un petit peu. Mais, c'est vrai que pour enseigner l'histoire et la géographie, j'ai compris que c'était quand même le raisonnement scientifique, hein. Donc, je me sers de ma façon de faire en sciences. Bon, après, en histoire et en géographie, il n'y a pas vraiment de manipulations. On ne fait pas d'expériences.

Chercheur	Et, au niveau de formation initiale, vous avez une licence de biologie, c'est ça ?
Mo. CE2. 73	Voilà. Une licence de biologie.
Chercheur	D'accord.
Mo. CE2. 74	Sinon, il y a aussi autre chose. Il y a l'affichage. Il faut savoir, comme je fais dans les autres matières, parce que là, on a fait le contrôle, donc tout est parti. Mais, il y a toujours l'affichage de la leçon. C'est-à-dire que là, on travaillais sur les types de villages. Il y avait un village rue. Enfin, les trois types de villages. Et puis, je mets toujours en vert les mots de vocabulaire. Dans toutes les matières, ce qui est en vert, c'est l'orthographe, ce sont les mots de vocabulaire. Sans la définition parce que les enfants, ils le voient mais dans leur tête ils doivent savoir ce que c'est. Voilà, ce que je fais un petit peu. J'essaie à chaque fois, dans toutes matières, de mettre des affichages qui correspondent à ce qu'on fait. Donc, voilà.
Fin de l'entretien.	

Transcription de l'entretien de C.

C., deuxième année d'enseignement, + 6 mois en SEGPA, 26 ans, IUFM (PE1, PE2), Licence de Lettres Modernes.	
Chercheur	Comment t'y prends-tu pour préparer tes leçons de géographie ? Par exemple, une leçon que tu préfères. Celle que tu as le mieux préparée ou moins bien préparée. Comment tu t'y es pris, en fait, pour trouver ta documentation ? Quels supports tu utilises ? Est-ce que cela te prend beaucoup de temps ? Est-ce que pour toi, c'est difficile ?
C. 1	Alors, en fait, j'utilise surtout le livre. Les livres. En CE2, c'est ça. J'utilise surtout ça. Alors, après, c'est vrai que j'essaie de me servir des documents que sont là. (le manuel à destination des élèves). Alors, après, c'est vrai que j'ai des difficultés, en fait, parce qu'ils n'ont pas de livres.
Chercheur	Eux n'ont pas de livre et toi, tu en as un.
C. 2	Il n'y a que moi qui en ai un. Et donc, soit, je me mets en petit groupe et je leur montre les documents. Ce n'est pas très évident. Soit, je les photocopie et je les agrandis.
Chercheur	Mais, ce sont toujours des documents qui sont issus de ce livre là ? Tu n'utilises que celui-là ?
C. 3	Oui. Alors, parfois, j'essaie de trouver des documents, enfin le même type de document sur le quartier ou sur des choses comme cela sur internet. Et je les imprime.
Chercheur	Mais, quand tu prends sur internet, comment tu t'y prends ? Comment tu fais ? Comment tu... ?
C. 4	Ecoute, je tape sur Google et je regarde un peu différents sites. Je n'ai pas vraiment de...
Chercheur	Mais, comment tu valides les sites dans lesquels tu vas piocher la documentation que tu prends ?
C. 5	En fait, souvent, c'est sur Google images, par exemple. Donc, enfin, je ne valide pas en fait vraiment. Souvent ce sont des photographies, des images de quartiers ou de villes. Enfin, voilà.
Chercheur	Et, donc, en fait, quand tu vas chercher tes documents, en fait, tu as déjà une idée de ce que tu veux ? Comment cela fonctionne ?
C. 6	Voilà, c'est par exemple, en CE2, si je travaille sur les paysages par exemple. Soit j'essaie de rechercher le même document en remettant les mêmes données en fait que j'ai là.
Chercheur	C'est-à-dire, là, par exemple ?
C. 7	Là, j'essaie de chercher le Vieux Port à Marseille.
Chercheur	Mais pourquoi ? Parce que, ici, tu l'as déjà. Alors, pourquoi tu aurais besoin d'en reprendre un autre ?
C. 8	Pour l'agrandir en fait.
Chercheur	Ah, oui. Pour l'agrandir, d'accord.
C. 9	Je les imprime pour les utiliser en classe en fait. Parce que c'est ça mon souci, en fait. C'est comment l'utiliser en classe ? Je n'ai que ce manuel-là.
Chercheur	D'accord, donc, en fin de compte, tu recherches exactement les mêmes documents qu'il y a sur le manuel pour les agrandir.
C. 10	Voilà. Pour pouvoir les utiliser et voilà. Pour pouvoir en parler en fait avec la classe.
Chercheur	Mais, ce manuel, pourquoi tu as choisi celui-ci plus qu'un autre ?
C. 11	Parce que je ne connais que celui-là, à vrai dire.
Chercheur	Ah, d'accord. Mais, c'est toi qui es allée le chercher ou il était dans une école.
C. 12	Celui-là, je l'avais l'année dernière. Mais, par contre, l'année dernière, il y en avait un par élève. Donc, du coup, je m'en suis déjà servie.

Chercheur	Tu t'en es déjà servie, d'accord. Et l'année dernière, cela ne te posait pas ces problèmes-là ? Tu n'avais pas besoin de ...
C. 13	L'année dernière, c'était plus facile.
Chercheur	D'accord, mais alors, puisque là, tu as des problèmes pour montrer, par exemple, des photographies, pourquoi... Tu n'as pas cherché un autre support pour préparer tes leçons ?
C. 14	Non. Pour l'instant non.
Chercheur	Mais pour quelles raisons ?
C. 15	Parce que je n'ai pas le temps.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, tu n'as pas le temps.
C. 16	Enfin, c'est vrai que je n'ai pas cherché pour l'instant autre chose.
Chercheur	Mais, alors, cette manière de faire, cela te satisfait ou ...
C. 17	Pour l'instant, ce n'est pas l'idéal. Mais, enfin, après, il faudrait que j'achète des livres quoi. Mais pour l'instant...
Chercheur	Pour les élèves, c'est ça.
C. 18	Non. Pour... enfin, il faudrait que je puisse trouver un livre et un guide où il y ait des paysages, des affiches, quoi. C'est surtout ça. Parce qu'en géographie, c'est surtout ça le problème parce que cela part beaucoup d'observations et à partir de ce moment-là, on est un peu bloqué.
Chercheur	Et toi, ce que tu récupères, ce sont surtout des photos en fin de compte ?
C. 19	Oui.
Chercheur	Peu de plan, de cartes, de choses comme ça ?
C. 20	Pour l'instant non, pas beaucoup.
Chercheur	Donc, quand tu récupères les photos sur internet, tu tiens compte de la date, ...
C. 21	Non. Non.
Chercheur	D'accord. Est-ce que tu as des difficultés à préparer tes leçons de géographie en règle générale ou c'est une matière qui est facile ?
C. 22	En fait, je dirai qu'avec ce livre là. Ce livre-là, il me plaît, il me convient bien parce qu'il y a le guide du maître. Donc, cela me plaît bien. Le seul problème, c'est ce que je disais, c'est sur le réinvestissement en fait par les élèves. Sur le... enfin, dès que tu veux parler de quelque chose ou d'une image, c'est compliqué.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Parce qu'ils n'ont pas les supports.
C. 23	Parce qu'ils n'ont pas les supports, oui. C'est surtout ça, en fait. Il manque des photographies, des supports, des choses... A la limite, il faudrait que je puisse projeter.
Chercheur	Il y a un rétroprojecteur ici. [...] Est-ce que tu opères de la même manière dans les autres disciplines ou c'est spécifique à la géographie ? Par exemple, de n'avoir qu'un manuel, que les élèves n'ont pas. Par exemple, je ne sais pas en Français, en Mathématiques, est-ce que tu fais de la même manière ?
C. 24	Alors, non. En Français, j'en ai plusieurs et je pioche un peu les exercices à droite à gauche. C'est vraiment qu'en géographie, mais parce qu'en fait, je n'en connais pas vraiment d'autres. Et puis, je n'ai pas encore cherché. Et puis, après, cela revient cher dès que tu veux acheter quelque chose.
Chercheur	Cela revient pour en acheter... ?
C. 25	Pour moi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Mais, tu peux aller voir chez les éditeurs. Non.
C. 26	Si.
Chercheur	Est-ce que tu apprécies cette discipline particulièrement ?

C. 27	Oui. J'aime bien.
Chercheur	Ah, oui. Pour quelles raisons ?
C. 28	Parce que ... et puis, en règle générale, les élèves, ils aiment bien aussi parce que cela sort un peu des disciplines basiques : le Français...
Chercheur	C'est-à-dire, quelle est la différence ?
C. 29	Parce que tu es beaucoup dans l'oral, dans la description. Et puis, après, c'est intéressant d'emmener des photographies. Ça les intéresse bien.
Chercheur	Donc, toi, tu fais surtout de la description.
C. 30	Alors, oui. Je commence par la description et après cela va un peu sur les analyses, enfin, après, il y a des petits exercices d'analyse.
Chercheur	Qu'est-ce qui te manque le plus pour préparer tes cours de géographie actuellement ?
C. 31	Des cartes, des photographies, ...
Chercheur	Murales, c'est ça ?
C. 32	Oui, voilà. Oui, vraiment, des supports.
Chercheur	Sinon, le reste, au niveau connaissance, cela ne te pose pas de soucis.
C. 33	Non, ça, ça va.
Chercheur	Les documents que tu récupères, ils servent surtout à toi, personnellement, ou ils servent surtout aux élèves ou ils sont à destination des deux ?
C. 34	Pour les deux, je dirai. Parce que souvent cela sert pour la description et de temps en temps, ils en gardent une trace écrite. Donc, en fait, c'est mon support à moi, il ne sert pas forcément pour autre chose, mais...
Chercheur	Toi, tu leur laisse une trace des photos que tu leur présente ou...
C. 35	De temps en temps. Enfin, par exemple, pour les leçons, des choses comme ça, j'introduis des photos.
Chercheur	Et, est-ce que tu trouves ce que tu cherches ? Par exemple, là, tu me parlais des photos que tu voulais agrandir. A chaque fois, tu trouves ce que tu cherches ou des fois tu es bloquée.
C. 36	Oui, j'arrive plus ou moins à trouver. Alors, oui, après, c'est vrai que cela correspond pas toujours forcément à ce que je recherche. Par exemple, au niveau des cartes, je sais qu'au début j'avais un peu de mal à trouver ne serait-ce qu'une carte de France vraiment avec ce que je voulais. Avec les délimitations des Régions, tout cela. J'avais du mal à trouver. Après, cela prend du temps en fait. C'est ça le problème. Cela prend du temps.
Chercheur	Et comment tu valides ce que tu trouves ? C'est-à-dire, je ne sais pas, tu trouves une carte. Comment tu sais que cette carte répond bien à ta question ?
C. 37	Qu'elle est juste ou qu'elle ...
Chercheur	Qu'elle est juste, oui. Ou qu'elle est adaptée à ce que tu veux. Comment tu fais pour... parce que là dans les manuels, en fin de compte, tu as déjà des documents qui sont prêts, en gros. Mais, toi, si tu fais une démarche de recherche, par exemple, sur internet, comment tu fais... comment tu t'y prends pour savoir que cette image, et bien c'est la bonne image, qui correspond... elle est juste par rapport à ce que tu veux montrer. Par exemple, là, je dis n'importe quoi. Tu vois Le Vieux Port, je te montre une autre image sur internet. Il y a marqué Le Vieux Port, mais, toi, comment tu vas valider le fait que c'est Le Vieux Port ? Ou je ne sais pas trop quoi.
C. 38	Oui, c'est vrai que je n'ai pas trop de moyens de...
Chercheur	En fait, tu prends ce qu'il y a marqué.
C. 39	Voilà, c'est ça, en fait. Alors, après, il y a des choses, c'est plus difficile de... plus facile de vérifier. Par exemple, les cartes comme ça, tu essaies de voir si tout correspond, s'il y a le nombre de Régions. Après, sur les paysages, non. Je prends ce qu'il y a quoi. Ce qui est écrit.

Chercheur	Est-ce que tu as des sites dédiés, des sites particuliers que tu utilises ou ce sont... tu tapes ta requête ?
C. 40	Je tape, oui. Je n'en ai pas de particuliers.
Chercheur	Donc, quand tu tapes ta requête, tu t'y prends comment ?
C. 41	Euh, alors je tape, par exemple, carte du Vieux Port de Marseille et puis j'essaie de trouver en fait la photographie qui est le mieux, qui correspond le mieux à ce que je veux montrer par exemple. S'il y a la mer, des maisons, ...
Chercheur	D'accord. Et, en règle générale, tu as du mal à préparer tes leçons ? Ou, cela ne te pose pas de difficultés ? Enfin, en t'y prenant de cette manière là ?
C. 42	Eh bien, en fait, pour préparer les leçons, ça va. Les leçons, ça va assez vite, les séances. Après, ce qui est plus long, c'est de chercher justement le support, quoi, derrière. Essayer de trouver ce que l'on a besoin et que ce soit suffisamment visible, etc.
Chercheur	D'accord. Le programme qui est présenté pour les CE2, est-ce que tu le fais en entier ? Comment cela fonctionne ?
C. 43	Euh, oui. J'essaie de le faire en entier. Par exemple, j'ai pris, ... j'ai pris mon manuel. J'ai divisé en nombre de... enfin, par rapport au nombre de périodes.
Chercheur	Donc, là, tu as fait ta progression par rapport aux manuels. Pas vraiment par rapport aux programmes.
C. 44	Non. Oui, par rapport aux manuels, j'ai fait.
Chercheur	Et, par exemple, dans d'autres matières, tu fais pareil, ou c'est spécifique à cette discipline de s'en référer spécifiquement aux manuels.
C. 45	Alors, en Sciences, par exemple, je fais pareil. Je prends le manuel et je fais, ... non, pas tout à fait non plus.
Chercheur	Mais, alors pourquoi tu fais comme cela parce qu'en fait il y a des programmes. Parce que en fait, toi, tu considères que le manuel correspond exactement à ce qui est demandé dans le programme.
C. 46	Ben, c'est surtout que je trouve cela plus simple de procéder comme cela. Parce que sinon, je sais que je vais m'éparpiller et que je vais pas réussir à faire ce qui est demandé.
Chercheur	Mais, alors, pourquoi tu ne vas pas réussir à faire ce qui est demandé ?
C. 47	Parce que, du coup, il me manque, il me manque des choses et comme je n'ai pas beaucoup de supports en géographie à part ce manuel-là, je ne sais pas trop où chercher.
Chercheur	Donc, cela veut dire, qu'en gros, que là, ce qu'il y a dans le manuel, cela ne correspond pas vraiment au programme ? Si je comprends bien ce que tu dis ?
C. 48	Si, cela correspond aux programmes, si, si.
Chercheur	Si, cela correspond.
C. 49	Quand même, je vérifie que cela correspond au programme. En fait, ce que je fais, et même ce que je fais en général, c'est que je prends le manuel, je vois la progression. Si cela me va. Je divise. Après, je regarde les programmes et je regarde si c'est en rapport. Et, s'il manque des choses, je rajoute. Que j'irai chercher dans d'autres manuels ou enfin bon.
Chercheur	Donc, dans ce cas-là. Tu fais comment ? Tu cherches dans d'autres manuels ?
C. 50	Dans ce cas-là, je cherche ce qui manque.
Chercheur	D'accord. Donc, en fin de compte, ta référence, c'est toujours le manuel ?
C. 51	Voilà.
Chercheur	Et avec le livre du maître ou sans ?
C. 52	Avec le livre du maître.
Chercheur	Et, sans le livre du maître. Tu pourrais faire ?

C. 53	Euh, ce serait un peu plus compliqué, en fait. C'est pas mal, le guide du maître. Moi, j'ai besoin de cela.
Chercheur	D'accord. Et, est-ce que tu as eu des références quand tu étais en formation concernant les manuels que l'on peut utiliser. Ou la manière de présenter la géographie aux élèves. Est-ce que tu as eu des cours ?
C. 54	Non. Ou cela c'est limité à deux heures et j'ai oublié.
Chercheur	Ah, oui. Tu n'as pas eu de cours de géographie.
C. 55	C'était super rapide en fait. C'était plus sur l'organisation générale d'une séance.
Chercheur	D'accord, et donc, quand toi, quand tu as commencé à enseigner, cela t'a posé un problème le fait de ne pas avoir de cours ?
C. 56	Eh, bien, justement, je me suis vachement appuyée sur les livres. Je suis ce qu'il y a parce que sinon.
Chercheur	Et ça, c'était propre à la géographie, ou il y a d'autres disciplines qui posaient le même problème pour toi ? C'était quelque chose de général ?
C. 57	C'était, oui, c'est vrai, qu'en géographie, on a eu moins d'heures et moins de conseils pour enseigner la géographie.
Chercheur	Ça, cela te manque dans ta pratique ou c'est quelque chose ... tu peux te débrouiller sans.
C. 58	Eh, bien, on va dire que j'ai appris à me débrouiller sans. Je me réfère au guide du maître en fait.
Chercheur	D'accord. Donc, voilà, tu prends juste internet, le guide du maître et le manuel ?
C. 59	Voilà, oui. Non. Après, c'est par manque de temps aussi.
Chercheur	Si tu avais plus de temps, tu ferais plus ou tu ... cela en resterait tel quel ?
C. 60	Si j'avais plus de temps, oui, non, j'essaierais déjà de voir d'autres manuels. Parce que c'est vrai qu'à part celui-là, je n'en connais pas beaucoup. Et, j'essaierais de voir, justement, en bibliothèque des livres un peu plus détaillés.
Chercheur	Mais, ça, c'est ce que tu fais dans d'autres matières ? Par exemple, d'aller chercher plus loin ? Par exemple, je ne sais pas en Sciences, en maths ? Tu as plus le temps, ... je ne sais pas. Tu te documentes plus dans les autres ? Ou, en fin de compte, c'est équivalent dans toutes les disciplines.
C. 61	Non, on va dire que c'est équivalent.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Donc, en fin de compte, elle n'a pas de statut particulier cette discipline par rapport à une autre ?
C. 62	Non, je n'accorde pas forcément moins de temps en géographie.
Chercheur	Et toi, tu as fait la préparation en PE1 et en PE2. Et en PE1 n'ont plus, tu n'avais pas eu de cours ?
C. 63	En PE1, en fait, c'était surtout sur les enseignements en tant que tels, ... pas sur la pédagogie, mais sur l'enseignement, quoi, en géographie.
Chercheur	C'est-à-dire, je ne comprends pas. Sur les connaissances.
C. 64	Sur les connaissances, oui. Et en PE2, oui, un peu de pédagogie, mais, c'est toujours pareil, l'histoire géographie, cela reste un peu ce qui est décliné le moins quoi.
Chercheur	Et il y avait d'autres matières qui étaient dans ce cas-là ? Ou, c'était juste l'histoire géo ?
C. 65	Et bien, c'était un peu les matières scientifiques. Les sciences, l'histoire géographie.
Chercheur	Ah oui, les sciences aussi. Et la géographie, comment tu la percevais, toi, en tant qu'élève, dans ton cursus scolaire auparavant ? C'est une discipline que tu appréciais ?
C. 66	Euh, en fait. Je n'ai pas trop de souvenirs de la géographie.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et donc, quand tu l'enseignes, parce qu'en fait tu n'as pas eu de cours, si j'ai bien compris en IUFM?

C. 67	Oui.
Chercheur	Mais, alors comment tu fais pour présenter, enfin comment tu t'y es pris pour savoir que c'est de cette manière-là avec laquelle il faut s'y prendre pour présenter une séance ? Par exemple, là, je vois : Du paysage à la carte. Comment tu sais qu'il va falloir que tu l'as présente de cette manière et pas d'une autre ?
C. 68	Et bien, je m'appuie sur le guide du maître.
Chercheur	Sans le guide du maître... Si tu n'avais pas le guide du maître, par exemple, tu as oublié de faire ta leçon, pour une raison ou une autre, tu as été malade, comment tu fais ?
C. 69	Eh, bien, je pense que je ferais comme je fais jusqu'à maintenant. Enfin, comme j'ai l'habitude de faire. C'est-à-dire que je fais la description, après on essaie de relever les points importants de la géographie. Enfin, j'essaie d'arriver là ou je veux en arriver. Surtout, en me basant sur la description.
Chercheur	D'accord, toi, ce que tu fais surtout, c'est de la description d'images.
C. 70	En fait, pour l'instant, avec les CE2, c'est beaucoup cela, oui. Parce que pour l'instant, c'est décrire l'endroit où l'on vit. Le paysage, les cartes. C'est beaucoup cela. Après, ce sera un peu ça aussi.
Chercheur	Et les cartes, tu t'en sers ou non ?
C. 71	Pour les cartes...
Chercheur	Oui, par exemple, là, ce ne sont que des images de paysages, mais des cartes, est-ce que tu te sers de cartes en géographie ?
C. 72	Oui, enfin, quand je vais parler, par exemple, des villes, des régions, là, oui, je vais me servir des cartes.

Transcription de l'entretien de C.S.

<p>C. S., 35 ans d'ancienneté, 55 ans, Ecole normale, licence de psychologie. Fichier Connaître, Manuel Magellan (histoire, histoire de l'art, géographie), Hatier comme le mien mais pour Cm2, livre du maître Michaud.</p>	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres. Enfin, comment ils préparent leurs leçons. C'est ce qui se passe avant ce qui se passe en classe, si vous voulez. Pourquoi ils utilisent tel document. Qu'est-ce qui fait qu'ils ont choisi plus un manuel qu'un autre, ou plus un support qu'un autre ? Comment ils s'y prennent ? Comment ils envisagent leur géographie ?
C.S. 1	D'accord. D'abord, je me fie au B.O. Je ne fais pas un truc sans faire référence au B.O.
Chercheur	Vous, vous ne vous référez pas au manuel en tant que tel. C'est d'abord le B.O.
C.S. 2	Et après je choisis le mon manuel, en fonction, s'il correspond au B.O. Ça, je regarde bien tout. Je lis quand je choisis un livre. Je lis les B.O., et là, par exemple, j'ai choisi dernièrement un livre en français parce que je devais renouveler. J'ai relu le B.O. J'ai regardé le livre de français. J'ai regardé la table des matières s'il abordait la plupart des leçons dans l'esprit du B.O. Par exemple, là, il y avait du travail différencié en fonction des niveaux. Cela m'a intéressé. Dans mon livre de français. Alors, en géographie, c'est un peu différent parce que ce n'est quand même pas la priorité. Hein. C'est clair que, mais, j'ai quand même, j'achète quand même des manuels. J'ai acheté ça cette année-là.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Ils ont chacun un manuel.
C.S. 3	Ils en avaient un. Pas cette année. Parce que l'année dernière. C'est cette année que j'ai acheté ça. J'en ai acheté que quinze parce que je n'avais pas assez de sous. Mais, d'habitude, je travaille là-dessus. Ceux-là, j'en avais vingt-huit. Mais, là, comme j'ai trente et un élèves, j'ai pas pu, je n'ai pas pu les distribuer. Donc, c'est : je regarde le contenu du truc. Et, je choisis en fonction de ça. Et, je choisis aussi si il y a un livre du maître.
Chercheur	Oui, d'accord.
C.S. 4	Parce que moi, j'ai besoin de soutien. Je ne suis pas. Donc, j'ai... je prends. Donc, c'est pour ça que j'avais acheté ce gros volume-là. Parce que le livre du maître, il est Enseigner l'histoire et la géographie. Il est assez costaud.
Chercheur	Et ça (le livre du maître), ça va avec ce livre (livre de l'élève).
C.S. 5	Non, non. Ça, je l'ai acheté plutôt pour l'histoire des arts (les livres de l'élève).
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
C.S. 6	Parce qu'il y avait un... pas mal de choses qui pouvaient m'aider à faire mes leçons. Celui-là, je l'avais acheté avant. Bien, je le trouvais pas mal au niveau historique et tout et puis il y avait des cartes (Hatier, Magellan). Il y avait un Atlas et tout. Ça, c'était pas mal. Puis, celui-là, je l'ai acheté pour moi, pour... pour... je ne sais pas s'il y a un manuel qui va avec. Mais, c'était très intéressant (le livre du maître Michaud) au niveau contenu, quoi. Quand j'ai un petit doute et puis même il... alors bon en histoire, évidemment, mais en géographie, aussi. Enfin, c'est assez... pour mes informations à moi. Pour voir un peu. Donc, j'utilise ça.
Chercheur	Donc, quand vous faites une leçon, vous suivez le manuel ? Comment ça fonctionne ?
C.S. 7	Alors, la leçon classique. Moi, ils ont tous par contre, j'ai fait acheté ça (fichier de travaux pratiques Connaître).
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
C.S. 8	Parce que ça dépend des fois, mais, la plupart du temps, oui, effectivement on part de là (le fichier Connaître). On... parce que c'est un bon outil. Ils l'ont tous. Et puis c'est des T.P., alors, ils ont des petites, des réflexions là-dessus. Donc, et puis ça correspond à peu près au programme. Bien que celui-là, je le trouve moins intéressant que celui qui était édité avant, que j'ai, qui était plus basé sur la France. Mais, comme les programmes, maintenant, c'est... ont changé. Je trouve... voilà, j'ai

	dû changer.
Chercheur	Et, donc, à chaque fois, vous suivez, vous déroulez ce petit fichier ? C'est-à-dire, vous le prenez depuis le début ?
C.S. 9	C'est, c'est un départ, pour qu'ils aient quelque chose. Alors, après, on peut faire autre chose. Ils font des exposés. Ils font des... mais, c'est un vrai départ, pour moi. Mais, là, je le trouve trop général. C'est intéressant : le mode de vie adapté au peuplement, mais bon. Ça aborde... c'est une vision assez lointaine, mais c'est ce que l'on nous demande. Les programmes sont lourds à dompter. Je les trouve, enfin, on ne me demande pas mon avis. Moi, je préférerais avant où c'était : la France économique. Il y a quelques années, en CM2, on faisait la France économique. C'était beaucoup plus clair, et puis en CM1, ils faisaient la France... bon. Et, maintenant, ils ne savent pas quels sont les fleuves de France avec ces trucs-là. Il y a des lacunes quand même. Bon, mais, enfin. En général, je suis les B.O. et j'essaie de faire en fonction. Alors, la géographie, alors, par contre, je profite de la classe transplantée pour faire de la géographie comme on devrait faire c'est-à-dire à partir de ce qu'on voit et tout. Ça, on travaille beaucoup. Eh, bien, évidemment, quand je vais en classe de mer. Puis, là, on travaille sur les courbes de niveau. Donc, on prépare la lecture de cartes parce que c'est un peu comme ça.
Chercheur	Mais, ça, ce n'est pas vraiment au programme la lecture de cartes ? C'est quelque chose que vous rajoutez pour que cela ait un intérêt avec la classe transplantée ?
C.S. 10	Je ne sais pas. Cela me paraît important de faire de la géographie à partir des cartes. Je ne vois comment faire autrement, moi. Si, on peut regarder les paysages.
Chercheur	Vous, vous travaillez plus à partir des cartes ? Vous faites moins de...
C.S. 11	En classe transplantée, je pars du paysage. Mais, on va vers les cartes. Moi, je leur apprend à lire les cartes. Je trouve que c'est intéressant de lire les cartes, avec les courbes de niveaux et tout. C'est les représentations sur papier, quoi. Ça, je le fais, et comment on fait en géographie ? Donc, on aborde, ça, c'est un outil qui me permet de faire, de démarrer la leçon (le fichier connaître). Et, puis si j'ai un truc intéressant à leur présenter sur un sujet, j'hésite pas à le faire.
Chercheur	D'accord, et vous récupérez cette documentation à partir de ... ?
C.S. 12	J'en ai plein partout (elle montre les armoires de la classe).
Chercheur	Plein, c'est-à-dire, c'est issu de manuels ? D'internet ?
C.S. 13	Cela peut être issu de manuels. J'utilise très peu internet. Je ne suis pas très internet encore. Surtout, j'achète des livres. De pédagogie. Je suis abonnée à des revues. Donc, quand il y a un truc intéressant, qui paraît sur la revue et que je peux l'utiliser, je l'utilise. Le journal des instituteurs, qu'est-ce qu'il y en a encore. Il a changé de nom : le JDI, que je reçois régulièrement. Quand je vois un truc, mais c'est pas. La géographie, ce n'est pas ma priorité mais quand je vois un truc qui m'intéresse sur un sujet, oui, hein.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
C.S. 14	Parce que la géographie, c'est large. On peut faire de la géographie aussi en civilisation anglaise, ou quand ils font leurs exposés sur... donc, et puis on utilise beaucoup par exemple, le planisphère. C'est un outil que j'utilise tout le temps. Parce que, par exemple, le lundi, ils font une revue de presse, et il y a un petit passage où on dit : les pays dont j'ai parlé. Parce que moi... cela va choquer les géographes. Moi, j'aime bien que mes élèves, ils savent se repérer sur un planisphère et qu'ils reconnaissent les pays dont on parle. Non, non, mais, je veux dire, c'est systématique. C'est comme les tables, quoi. L'Afghanistan, on en parle souvent. Je ne sais pas, on parle beaucoup quand on lit les petits quotidiens et qu'il y en a un qui fait un compte rendu, il est amené à parler de... Je ne sais pas, la dernière fois, ils parlaient de l'Afrique du Sud parce qu'il s'était passé un truc en Afrique du Sud. Et tout de suite, moi, je leur demande de le repérer. En espérant que voilà, ils se repèrent bien. Et puis, qu'ils apprennent un peu la géographie comme ça, au quotidien. Mais bon. Utiliser des outils, ben, quand on prend des cartes, moi, par exemple, pour la classe de neige, j'achète des cartes du coin et puis, on les regarde. On essaie de se situer sur les cartes. Souvent, dans les centres, ils ont des cartes aussi avec des reliefs. C'est intéressant, et puis, voilà. Alors, pour valider, ils ont des petits exercices, mais c'est juste pour qu'ils aient une note. Moi, je ne suis pas. Oui, l'enseignement de la géographie, c'est pas... c'est pas simple. Si on y réfléchit. Comme tout.

Chercheur	Et les manuels donc que vous avez choisi. Là, par exemple, ... ?
C.S. 15	Celui-là ? (le dernier acheté)
Chercheur	Oui, celui-là ?
C.S. 16	Alors, il y a le prix.
Chercheur	Ah, oui.
C.S. 17	Non, non, mais, c'est vrai. C'est tout con. Il y a le fait que ce n'est pas lourd parce qu'il ne faut pas non plus les charger. Et puis, bon, ça recoupe le programme. Voilà.
Chercheur	Mais, alors, celui-ci, en fin de compte, parce qu'ils ne vont pas ensemble (le livre du maître et le livre de l'élève). Ça, ça ne gêne pas.
C.S. 18	Non, non, ça c'est pour moi.
Chercheur	C'est pour vous.
C.S. 19	Pour ma connaissance à moi. Parce que j'ajoute des choses évidemment quand je fais mes cours. Donc, je lis des trucs en... voilà, je complète. Et puis, si les enfants me posent une question, j'essaie d'y répondre.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
C.S. 20	Ils posent très peu de questions en géographie. C'est du... à part, où ça se trouve ? Ils ne sont pas hyper intéressés par le... si, c'est quand c'est la géographie humaine, qu'on faisait plus avant, je trouve parce que ça parlait de la pêche, des pêcheurs. Là, ils sont intéressés beaucoup. Hein. Mais, quand on parle des problèmes comme ça, posés comme ça : les modes de vie urbains. Evidemment, c'est intéressant mais eux, cet intitulé, c'est, c'est, ça leur parle pas.
Chercheur	D'accord.
C.S. 21	La ville, la ville dans les grandes capitales, oui, ouais. Mais, enfin, bon. C'est du vocabulaire. Voilà, donc, moi, j'essaie de suivre le B.O. et de faire la maximum en fonction du B.O. Et, c'est très complet.
Chercheur	Et, les documents que vous récupérez, vous en êtes satisfaite ? Ou, vous les avez, mais ce n'est pas, vous attendez autre chose ?
C.S. 22	Eh, bien, c'est-à-dire ils ne sont souvent pas adaptés à mes élèves. Hein les documents.
Chercheur	Dans quel sens ? Ils sont ...
C.S. 23	Ils sont trop compliqués au niveau vocabulaire. En vocabulaire, c'est tout. Et puis, aussi, ils parlent de moins en moins du vécu des enfants. Autrefois, quand j'ai débuté ma carrière, on posait un problème : par exemple sur le monde du travail. Qu'est-ce que fait, qu'est-ce que font vos parents ? Et, c'est à partir de là, qu'on voyait, enfin, qu'on essayait de voir qu'il y en avait beaucoup qui étaient dans le tertiaire. Voilà, hein, ou qui étaient dans le paramédical, voilà. Tandis que maintenant, on a l'impression que l'on a retourné complètement et on leur donne un sujet qui est parfois très étranger à leur vie. Ils ont pas le lien, quoi. Hein, alors, on peut le faire encore. Mais, quand on regarde les instructions, on ne nous parle pas de ça.
Chercheur	Oui, c'est vrai.
C.S. 24	Ça me paraît. Alors que moi, cela me paraît, on peut aborder des choses comme le monde du travail à partir du vécu des enfants. Je trouve important que l'on mette la géographie, comme tout, l'histoire même, hein. On peut parler de ce qu'on a vu, de ce qu'on a... donc, je trouve que les documents qu'il y a, qui sortent aujourd'hui, on a du mal, enfin, il faut chercher le lien avec leur quotidien. Et, ce serait bien, par exemple, que dans les manuels, on fasse ce lien-là. Partir de choses quotidiennes pour aboutir... voilà, le mode de vie. Moi, je trouve que... autrefois, on le trouvait plus dans les, dans les manuels, ils parlaient du vécu des enfants. Qu'est-ce que... ? Par exemple, même, il y a très longtemps, puisque j'ai des manuels anciens où on parlait du vécu des enfants. J'en ai pas mal des manuels. Je les regarde, ...
Chercheur	Et, vous les utilisez toujours ceux-là, ou non ?
C.S. 25	Cela m'arrive de prendre des choses là-dedans. Par exemple, ceux-là, ils étaient très intéressants

	parce que c'étaient des documents. Donc, oui, l'élevage, il y a des textes, donc, là, c'est plus urbanisation. (Textes et documents). Par exemple, ils partent de textes, l'éloignement du lieu de travail, par exemple. Ça, c'est un sujet qui parle aux enfants. Donc, même si ce sont des anciens bouquins, hein, ils ont une vingtaine d'années. Il y a toujours, on peut trouver des... mais, il faut chercher quoi. Hein, par exemple, voilà. Si je veux démarrer une leçon, j'essaierai quand même de partir de ce qu'ils connaissent pour aller vers ce qu'ils ne connaissent pas. Donc, par exemple, ce lien là, on ne le voit plus vraiment dans leurs livres. Enfin, moi, je trouve. Cela pourrait être important, de, voilà. Et puis, oui, c'est vrai qu'il doit y avoir des trucs sur internet que je ne connais pas. Bon, comme on n'a pas internet dans notre classe. Et puis, moi, chez moi, je n'ai pas envie de me foutre sur l'ordinateur. Cela va être une corvée, alors. Bon, je le fais, mais bon.
Chercheur	D'accord. Vous, vous avez besoin plutôt du support livre ? Manuel ? Ou de la revue pédagogique ?
C.S. 26	Ouais, non, j'utilise, j'utilise les trucs qui sont faits pour les enfants. Pour moi, parce que moi, cela m'intéresse, il y a des sujets, voilà, et puis j'ai envie d'avoir du... des fois un éclairage nouveau. Là, par exemple, étudier les jeux populaires à travers une œuvre d'art. Bon, tout ça, c'est intéressant quand même. Et puis, moi, cela m'évite de réfléchir à cela. Je regarde, je trouve des idées comme ça pour mon programme.
Chercheur	D'accord, oui. En fait, vous avez besoin d'un support à la fois pour vous, pour vos connaissances ?
C.S. 27	Ah, oui, parce que je ne suis pas, je ne suis pas, je n'ai pas fait de formation de géographie. Qu'est-ce que j'ai fait en géographie ? J'ai été jusqu'au bac où j'ai fait, j'ai appris par cœur à reproduire la carte des pays et situer leurs ressources économiques. Voilà, c'est tout. Je n'ai pas de notions. Même les courbes de niveau, je crois que je ne les ai pas apprises à l'école. Je les apprises en travaillant avec mes élèves. Non, si non, en sortant avec des copains, en faisant des jeux de pistes, des choses comme ça, mais sinon, non. Donc, je n'ai pas une formation qui me permet de, de, oui, d'affiner, moi, j'ai besoin d'être aidée. Je cherche des livres qui m'aident. Voilà. Et s'ils m'aident bien, bon, c'est quand même un atout.
Chercheur	Et, d'une année sur l'autre ? Vous faites à peu près les mêmes choses où vous êtes toujours en renouvellement ?
C.S. 28	J'ai beaucoup de mal. Oui, je renouvelle beaucoup.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
C.S. 29	J'ai beaucoup de mal à faire la même chose. Sauf si je trouve un truc bien. Par exemple, la courbe de niveau, je ne fais pas cinquante leçons.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
C.S. 30	La courbe de niveau. Mais, sinon, si je trouve un truc d'intéressant dans un bouquin ou qu'une collègue me parle d'un truc. Ça, je n'hésiterai pas à emmagasiner. Non, je suis assez...
Chercheur	Mais, quand vous... je ne sais pas si vous avez suivi une formation initiale, en Ecole normale.
C.S. 31	Oui, j'ai fait une Ecole normale.
Chercheur	Et vous aviez eu des cours ?
C.S. 32	Et en géographie, non, mais, nous, c'était une belle époque parce que moi, je travaillais. J'ai fait mon Ecole normale du Bourget et on était, c'était la loi, comment dire, c'était Haby qui avait fait, c'était l'éveil. Alors, on travaillait sur des thèmes. On choisissait des thèmes et pour la géographie, on faisait ... je me souviens d'avoir travaillé sur : le voyage d'une lettre. J'ai travaillé sur le monde du travail, j'ai travaillé sur la montagne, j'ai travaillé... on faisait des thèmes et puis avec les collègues, on essayait de faire un truc qui ait un rapport avec, pour les enfants, comment on allait les motiver en travail de groupe. C'était très intéressant. Seulement, on faisait ce qu'on voulait à cette époque. C'est-à-dire qu'on pouvait rester un mois sur un sujet. On faisait... on avait une grande liberté. L'éveil, c'était... alors, et puis, bon, ils en sont revenus au cours de géographie, quoi. Ce n'est pas du tout le même intérêt. Non, mais, c'est vrai, parce que la réforme Haby avait quelque chose de très révolutionnaire. C'est-à-dire qu'on était très libre. On prenait un sujet et on pouvait travailler dans tous les domaines. On pouvait sortir, on pouvait... Moi, je trouve que plus ça va, plus on est... on nous demande de faire des trucs très très rigides. Il faut, eh bien voilà... on a des évaluations à rendre tout le temps. Enfin, c'est... donc, quand j'étais à l'Ecole normale, on

	travaillait par thème, et on choisissait des thèmes et on essayait de voir ce que cela pouvait donner dans une classe. Donc, on construisait des leçons. Moi, je trouvais que c'était très, très intéressant.
Chercheur	C'est un peu une manière que vous avez gardé, peut-être ?
C.S. 33	Moins, maintenant, parce que en CM2, on nous demande de faire des sciences, des machins, des trucs. Donc, je fais des trucs qui sont dans leur petite pochette.
Chercheur	Ah, oui, qui sont détachées...
C.S. 34	On fait plein de choses. Mais, il n'y a pas d'unité. On travaillait un peu comme je crois les maternelles font. Les maternelles, elles font...
Chercheur	Elles font un projet.
C.S. 35	Voilà, elles font un projet. Et puis, elles y collent plein de trucs. Et, bien, moi, j'aimais bien cette... et je trouve qu'aujourd'hui, comme on nous demande d'aborder des tas de sujets, qui sont immenses, très différents. C'est plus facile pour un maître qui veut être consciencieux et qui veut faire quand même son boulot, de suivre les livres. Alors, après, les livres, il y a une histoire de prix. Ça, c'est important. Parce que quand on a trente élèves, et qu'il faut acheter trente manuels. Et les bouquins, que ce soit internet et tout, que les enfants ils aient accès, c'est très important pour eux. Parce qu'on est plus le seul à... moi, j'ai des collègues qui font beaucoup de photocopies de documents. Mais, je trouve qu'elle... comment dire, elles évitent les trucs qui leur cassent les pieds.
Chercheur	Ah, oui, comme elles ne suivent pas le manuel.
C.S. 36	Alors que moi, comme j'ai un manuel. Je ne dis pas, il y a des trucs que je vais plus vite que d'autres. Je vais plus vite que d'autres parce que cela m'intéresse moins. Alors que quand cela m'intéresse, je peux m'étaler. Je peux faire deux trois séquences. Par exemple, j'aime beaucoup la Révolution. Je m'étale. Après, quand on a fini la Révolution, les Guerres napoléonienne cela me barbe un peu, je fais une séance là-dessus. Donc, je parle. Mais, je fais les trucs qui m'intéressent, moi. D'ailleurs, on va travailler sur les cahiers de doléances. Ça m'intéresse, je vais prendre une séance pour ça. C'est un petit peu la seule liberté qu'on a à peu près. Mais, j'essaie quand même de leur donner leur programme.
Chercheur	Alors, que les autres collègues qui feraient des photocopies, elles seraient plus tentées à faire ce qu'elles veulent ?
C.S. 37	Je le vois bien. Elles font ce qu'elles veulent. Il y a des trucs, elles ne les abordent pas. Bah, mais, cela se comprend. A partir du moment... alors, que moi, mes élèves, eux, ils regardent beaucoup les livres. Parce qu'ils voient... il y a le sujet là. Même en sciences, moi, je vois bien, en sciences. Moi, j'essaie, je fais beaucoup de sciences aussi parce que cela plaît aux mêmes. Il y a des sujets que je n'aime pas, quoi. La circulation du sang, cela me gonfle. Mais, je le fais quand même, je le fais moins bien. Bon, après, il y a des sujets qui m'intéressent. Je le fais mieux. J'essaie d'avoir cette rigueur-là parce que je trouve que pour les enfants, il ne faut pas trop les... il faut leur donner la possibilité, quand même d'avoir un regard sur tout. Même si on sent qu'il y a un choix. En géographie, c'est pareil.
Chercheur	C'est une sorte de repère, en fin de compte, le manuel ? À la fois pour vous et pour eux ? Si je comprends bien.
C.S. 38	Oui, oui. Un repère, ... permettre aussi de ne pas...
Chercheur	Savoir où ça commence et où ça se termine.
C.S. 39	Voilà. Et puis, les manuels en général, ils ont été fait... ah, il y a un truc que je regarde. C'est qui l'a fait. Par exemple, ceux-là, j'ai vu qu'il y avait des agrégés. Tout ça. J'avais vu ça. Cela m'avait donné envie. Je me suis dit : tiens, ils sont sérieux. Cela doit être sérieux parce que... voilà, je regarde les références des gens qui font les livres. Je ne suis pas opposée à ce que ce soit des enseignants, des instits. Au contraire, quand il y a des instits, voilà, un inspecteur, pourquoi pas, il regarde bien si cela correspond, je suppose au B.O. Et puis, ils le mettent : conforme aux programmes 2002. Il y a eu des programmes, avant. Non, je trouve que c'est important de qui fait le livre. Ah, oui, ça, c'est important, oui.
Chercheur	La référence : il faut qu'il y ait un agrégé de géographie ou d'histoire dedans ?

C.S. 40	Eh, bien, si il y a des gens qui s'y connaissent un peu, qui sont... oui, moi, je reconnais... je reconnais, que oui, normalement quelqu'un qui a fait des études, il ne va pas trop... il ne va pas mal me guider. Cela va être incomplet son truc mais, par exemple, il donne des définitions, eh, bien, je peux quand même m'appuyer dessus. Par exemple, ça, c'est important, dans ces petits livres, ils ont quand même des définitions (fichier Connaître).
Chercheur	Un lexique.
C.S. 41	Eh, bien, ça, ça aide un enseignant quand même qui n'est pas un spécialiste. C'est des mots qu'ils devraient connaître donc, euh... si, si, ça c'est important aussi. Moi, de savoir qui fait les livres et puis que si ils sont validés par... parfois, ils le mettent que cela a été essayé dans les classes. Par exemple, Z, tout à fait par hasard. Je travaillais à P. J'avais la classe d'adapt, fermée. Eh, bien moi, j'avais utilisé, c'est très curieux, il avait fait, il avait fait quand il était instit, il avait fait Boule et Bill dans sa classe.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Il y avait une méthode de lecture.
C.S. 42	Voilà, c'est ça, j'avais utilisé cette méthode de lecture pour mes élèves. Eh bien, il était dessus, c'est marrant. En tant qu'instit, il l'avait faite. Et, lui, il était en grande section de maternelle. Il n'était même pas en CP quand il avait essayé ça. Non, c'est important, ça, de valider les choses. Bon, je ne sais pas si cela vous aide beaucoup dans votre...
Chercheur	Si, si,
C.S. 43	En plus, qu'est-ce qu'il y a : les garçons, en ce moment, aiment beaucoup la géographie. Ça, je l'ai remarqué. Donc, ils sont tout de suite intéressés. Le planisphère, ils le connaissent par cœur presque. Non, mais c'est curieux, ça. C'est une remarque que je me suis faite plusieurs fois parce que quand il y a des enfants qui parlent d'un pays et qui ne savent plus où il est sur la devant. Parce qu'on met le planisphère là, ils font leur petit exposé, et puis à la fin, ils disent : j'ai parlé de ces pays. Et souvent, ils sont pommés devant la carte et j'ai vu que les garçons, ils savent exactement où se trouvent les choses tout de suite.
Chercheur	Et, en règle générale, vous n'avez pas de mal à préparer vos leçons ?
C.S. 44	Non, non, maintenant, cela fait 35 ans que... Non, je ne peux pas dire que je passe beaucoup de temps à préparer mes leçons. Par contre, je lis des choses en amont, tout le temps. Chez moi, il y a plein de bouquins qui traînent partout.
Chercheur	Même après 35 ans, vous avez toujours besoin d'alimenter...
C.S. 45	Eh, bien, en géographie, ça se renouvelle beaucoup. D'abord, ne serait-ce que quand on donne des nombres. Que ce soit quand même un peu récent. Non, si... alors, si, même en géographie, même en histoire, où on pourrait penser que. Il y a toujours des choses qui sortent. Il y a des choses intéressantes à... ah, oui, je crois que... et puis, cela m'intéresse. Aussi. Moi, je ne fais pas semblant. Il y a des gens qui ont peur de dire qu'ils travaillent beaucoup. Moi, il faut m'arrêter de bosser, quoi. Non, non, mais c'est vrai. Je serai très contente le jour où j'arrêterai mon métier. Je ferai autre chose. J'ai plein de trucs dans ma tête qui me plaisent mais j'aime bien faire les choses à fond. Enfin, à mon niveau, à fond. Donc, ça, c'est vrai, c'est une exigence que j'ai. J'essaie quand même mais la géographie ce n'est quand même pas ma priorité. J'en fait toutes les semaines, mais je bon... on s'y intéresse beaucoup, parce que c'est vrai. Il se passe tellement de choses dans le monde qui a un rapport avec la géographie : les séismes, les tremblements de terre. Tout cela, on en parle beaucoup en classe. On est amené quand même à faire des leçons là-dessus. Par exemple, il se passe quelque chose, un tremblement de terre et tout. Ça, j'en parle tout de suite, moi, dans ma classe. Je saute trois leçons. Je dis, bien, je vais faire la leçon-là. Parce que tout du moins, que ça leur parle.
Chercheur	Mais, le manuel, par exemple, que vous avez acheté sur l'histoire de l'art, de ce fait-là, vous ne l'utilisez pas de trop, en fin de compte, en géographie ?
C.S. 46	Pour le moment, je ne l'ai pas encore, je ne l'ai pas en main. Si, je l'ai lu. J'ai trouvé que c'était intéressant. Il y a des chansons (dans la partie histoire), il y a plein de trucs. Je ne l'ai pas en main encore, j'ai acheté le livre du maître qui est sur ma table de nuit. Non, parce qu'il y a des trucs intéressants. Et puis, il est très illustré. C'est quand même assez beau. Et puis, il n'est pas lourd. C'est important aussi et puis il y a plein de choses intéressantes. Donc, là, je vais essayer de le... parce qu'il me faut un certain temps pour dompter les choses, moi.

Chercheur	D'accord.
C.S. 47	Mais, cela se fait, voilà, en géographie, par exemple, là, c'est un ouvrage d'art, non, mais, il est récent, c'est intéressant. J'ai acheté le livre du maître. Parce que justement je veux savoir comment ils font pour ... ce qui m'intéresse, c'est l'introduction de la leçon. Comment ils font pour introduire un sujet comme ça. La culture de la banane en Guadeloupe. C'est passionnant, ça, non, mais c'est vrai. Mais, je n'ai pas encore. Je n'en ai acheté que quinze. Il y a de belles cartes, il y a de belles photos, plutôt. Non, moi, cela m'intéresse ce genre d'ouvrage. Mais, je voudrais qu'ils l'aient tous. Alors, l'année prochaine, je vais acheter les quinze autres. Pour le moment, je ne l'ai pas encore mis en circulation mais cela ne va pas tarder. ... alors : qu'est-ce qu'une grande métropole ? L'exemple de Paris. Alors, ça, ça va nous parler vite. La Chine aussi. Donc, ça commence, ça renouvelle un peu. En géographie, c'est une matière qui est quand même plus souple que l'histoire, cela change, les sujets qu'on peut aborder. Par contre, c'est le genre de truc : la façon dont on... il y a différentes façons de présenter les cartes, les planisphères, ça, j'aborde peu.
Chercheur	C'est de la géo-stratégie.
C.S. 48	Ça, c'est difficile pour moi. Moi, j'ai un peu... je ne sais pas si cela vous aide. Il y a des choses qui peuvent vous intéresser. Et puis, alors, surtout, je fais beaucoup de géographie en classe de neige.
Chercheur	En classe de neige. D'accord.
C.S. 49	Parce que là, c'est vraiment important, quoi. Tout ce qu'on fait pratiquement a un rapport avec la géographie. Quand on va visiter une ferme, quand on va voir la fabrication du fromage, comme c'est prévu là. Quand on va faire... une année, j'avais visité l'usine d'Evian avec mes élèves. Donc, il y... a plein de choses. C'est vraiment riche. Moi, je pense que la géographie, cela se vit aussi, quoi. Et quand on est... d'ici, on pourrait voir des petites choses mais cela n'a pas le même intérêt.
Chercheur	Et la documentation que vous récupérez à ce moment là. Vous la récupérez...
C.S. 50	Ah, oui, j'en ai plein. Tout ça, là-bas, c'est la documentation que j'ai eu (une étagère d'une armoire de classe). J'ai plein de... j'en ai partout. Je suis un peu... j'ai plein de documentation partout. De trucs que j'ai... alors, il y a des trucs que m'ont légué des collègues, des bouquins qui sont très intéressants. J'en ai plein des bouquins. Ça c'est des vieux machins, mais il y a des trucs de géo là-dedans. Que j'ai plus ou moins trié. Non, mais, j'ai plein de documents. Et maintenant que nous avons... que l'on plastifie. Et bien, ça c'est bien parce que je peux même des documents auxquels je tiens, je peux les filer à mes mômes. Ça, c'est un bon truc. Plastifier les documents pour qu'ils les aient. Alors, ça, c'est bien, ça. Très utile parce qu'il y a de très beaux documents que l'on n'ose pas, et puis ils écrivent dessus.
Chercheur	Oui, ils s'abiment.
C.S. 51	Parce qu'il y a toujours des ploucs. Non, c'est vrai, ils ne respectent pas ce qu'on a. Et même, j'utilise tout. Par exemple, les vieilles cartes, là, j'ai la chance d'avoir, hein, en histoire, c'est joli, c'est représentations. J'en ai plein de cartes aussi. J'utilise les... j'ai des cartes, là, derrière. J'ai des cartes muettes tout ça. Je suis assez riche parce que comme je suis une vieille de l'école, les collègues viennent toujours m'emprunter plein de trucs. Des fois, ils ne me les rendent pas. Mais, j'ai gardé les cartes, par exemple, mon collègue m'a piqué et ne m'a pas rendu, la carte avant, quand il y avait l'Allemagne de l'Est et tout ça. Donc, on les utilise quand même, c'est bien, c'est des bons outils. C'est bien d'avoir ça dans sa classe. Toutes les vieilles cartes.
Chercheur	En fait, vous conservez tout pour faire. Ça vous sert toujours à un moment donné.
C.S. 52	Ou à mes collègues. Ils viennent souvent me demander des trucs parce qu'elles savent que je fais... non, mais c'est parce qu'elles savent que je m'intéresse à mon travail. Je suis assez comme ça. Donc, je n'ai pas de limites. Parce que je m'en fous. J'ai une vie qui ressemble comme à beaucoup. Il y en a, ils ont d'autres centres d'intérêt et puis quand tu as des enfants, tout ça, on a d'autres, c'est normal. Hein. Donc, moi, oui, cela va durer encore trois, quatre ans. Je pense qu'après je prendrais ma retraite. Voilà. Je ferai autre chose. Je ne suis pas malheureuse de partir, au contraire. Je trouve que c'est pesant, que les mômes sont de plus en plus difficiles à captiver. Donc, j'essaie quand même de... voilà, de... je fais, j'aime bien... en fait, je crois que quoi qu'on fasse, si on ne le fait pas bien et complètement, on n'est pas heureux. Donc, il faut faire les choses, voilà. Moi, je ne compte pas mes heures parce que je m'en fous. Des fois, je suis fatiguée, j'arrête. C'est tout. Mais, je crois qu'il faut parce que c'est la vie, c'est notre vie. Si, c'est pour faire un truc

	qui me casse les pieds, il faut mieux s'arrêter. Donc, moi, j'ai la chance quand même de faire un métier qui me plaît. Et donc, je m'y intéresse. Après, je ferai autre chose très bien. Je ne suis pas malheureuse quand je ne fais rien et que je suis au fond de mon lit en train de lire des B.D. Je trouve ça bien aussi. Et puis, faire la fête avec les copains. Mais, voilà, je suis contente de me dire que j'aurai fait ce que... à fond. Et après, je le ferai pas. C'est ça qui m'importe. Il faut faire les choses avec enthousiasme, sinon, ... cela ne m'empêche pas d'être fatiguée, d'en avoir marre par moment. Et pour ça, j'achète pas mal de bouquins, que je suis assez, quand on veut bien me former. Mais, par contre, en géographie, je n'ai pas eu beaucoup de formations.
Chercheur	D'accord. Vous n'en n'avez pas demandé vous-même ?
C.S. 53	Non, parce que depuis qu'ils ont passé tout sur internet, je boude.
Chercheur	Mais, même avant.
C.S. 54	Si, si, avant, j'avais fait un stage avec M. D. Il vous en a peut-être parlé ? On avait fait la montagne. On était parti à La Plagne, au ski. Le matin, on skiait, ou l'après midi, on skiait et le matin on bossait. Découverte du milieu. On a beaucoup travaillé sur la montagne, la forêt. On avait fait même un... chaque groupe avait fait un travail et nous on avait travaillé sur un parcours des sens. C'était très bien. Et, c'était dominante géographie avec profs de gym aussi. On avait comme... non, non, c'était intéressant. Mais, il n'y a plus des stages comme ça. C'est les trucs... ils ont l'impression que l'on ne fout rien. Mais, on a bossé beaucoup. Mais, j'ai gardé plein de trucs dessus. Non, non, on a travaillé sérieusement sur la montagne. Mais, on a skié aussi beaucoup. Cela faisait partie de l'apprentissage, oui, parce qu'il y avait des collègues qui ne savaient pas du tout skier. Donc, c'était intéressant pour elles aussi d'être confrontées aussi à l'apprentissage du ski. Non, sinon, il n'y a pas... je ne sais plus ce qu'ils proposent en géo. Et puis, moi, compte tenu que c'est sur ordinateur et tout et que je suis... ce n'est pas que je ne sois pas à l'aise, j'ai fait un blog avec mes élèves, tout ça. Mais, cela me gonfle. Moi, les machines, ce n'est pas le truc. Après, je comprends très bien qu'il y en ait qui... que cela intéresse beaucoup. Mais, ... et tout, maintenant passe par ordinateur, donc quand il y a des stages qui pourraient m'intéresser, je ne les vois pas. Je crois qu'il y a beaucoup de collègues qui sont dans mon cas.
Chercheur	Moi aussi, j'en ai raté pas mal à cause de cela.
C.S. 55	Oui, parce que l'information ne passe pas. Oui, parce que qu'est-ce qui pourrait m'intéresser ? Tout m'intéresse, je n'ai pas... mais, j'ai fait un stage qui était à dominante géographie. C'était la montagne, étude de la montagne. Donc, c'était intéressant. On abordait plein de sujets. La fabrication des skis. Enfin, vraiment, comme on était une trentaine, il y avait chacun des sujets différents à traiter. Et puis, après, il y a eu une espèce de mise en commun. On avait publié un truc. Un genre de mémoire. Tous ensemble, on avait fait chacun ses parties. Donc, non, c'était intéressant. Ce n'était pas du tout...
Chercheur	Juste une dernière question. Dans les autres matières, vous opérez de la même manière, c'est-à-dire, vous utilisez aussi des manuels ?
C.S. 56	Oui, dans les... à peu près pour tout. En sciences, comme on fait des expériences, et que dans les manuels, il n'y en a pas. On est obligé, j'ai été obligée d'acheter des livres d'expériences et tout. Donc, comme, parce que la science, c'est très difficile aussi. Alors, moi, je voulais quand même qu'ils fassent des expériences pour au moins qu'ils se... donc, ils ont choisi chacun une expérience, dans les livres que je leur ai prêtés. Que j'ai achetés. Les bouquins sur des petites expériences. Et puis, après, on fait un compte rendu.
Chercheur	Ah, oui.
C.S. 57	Donc, on travaille un peu différemment. Alors, ils sont chacun inscrit sur une expérience. Oui, c'est bien parce qu'on manque d'idées. Alors, j'ai un fichier comme ça, on aborde les sujets classiques. Chaque mardi, d'ailleurs aujourd'hui il y en a... je suis en retard. J'ai quatre expériences en retard. C'est comme les exposés. Ils avaient des exposés à préparer. Alors, ce matin, j'ai dit : bon, avant les vacances, il faut qu'on passe... il me reste l'Opéra de Paris. Ah, non. L'Opéra de Paris, c'est fait. Donc, j'ai fini ce matin. Alors, ils ont choisis les expériences. Alors, j'ai des livres. Voilà, il y en a qui ont pris sur internet. Et puis, alors, après, alors, ils la préparent. Donc, là, il doit y avoir des sacs en plastiques qui représentent les expériences des élèves (sac dans lequel se trouvent les livres). Le mardi, il y en a un qui fait. Je prends la petite table. Ils se mettent devant. Avant, on a situé la place (des élèves) pour qu'on en ait trente. Tout le monde doit voir. Ils ont tous

	leur place où ils doivent se mettre pour voir bien l'expérience, pour pas foutre le bordel tout le temps. Et puis, on fait l'expérience. Ils... et puis, après on fait un petit compte rendu de l'expérience. Qu'est-ce qu'on a voulu montrer. Donc, oui, c'est... eh, puis, alors, j'ai trouvé ça. Ah, bah, ça c'est pas mal, ça. Ça, c'est un truc que j'ai acheté.
Chercheur	Le Petit quotidien.
C.S. 58	Oui. Expériences scientifiques. C'est bien parce qu'il y a plein de choses faciles à faire, que les enfants peuvent montrer. Et puis, cela leur fait un petit texte écrit. Voilà, on a besoin de ça. Et puis, ... donc, ça, c'est quoi : la pollution de l'air. Enfin, ils ont choisi. Chacun choisit. Et puis quand ils ont choisi une expérience, ils mettent un post-it pour ne pas choisir tous la même. il y en a un qui l'a choisi. De faire un arc en ciel dans la classe. Et, ça marche. Il faut un peu obscurcir. Mais, bon, cela marche. Je l'ai fait déjà, et cela marche. Enfin, ils font des petits... et ça, c'est pas mal aussi. Mais, c'est toujours dans l'esprit de s'adapter à ... parce que je ne me serais pas posé la question, moi. Non, finalement, c'est bien comme idée.
Chercheur	Oui, c'est une bonne idée.
C.S. 59	Parce qu'ils font une expérience. La dernière fois, ils ont mis le gaz carbonique en évidence. Et puis présenter. Parce que moi, je ne peux pas tout préparer. Je travaille déjà beaucoup. Alors, eux, ils préparent déjà l'expérience. Ils la font à la maison. Ils s'entraînent et après on la fait. Et puis, eux, ils ont un compte rendu à faire. Les autres. Non, cela facilite le travail. Cela permet, ... mais il faut l'organiser.
Chercheur	Il faut le penser avant.
C.S. 60	Voilà. Moi, c'est-à-dire je leur ai donné. La première semaine, je leur ai parlé de ça. Il faut que les livres se passent. Bon, là, maintenant, je les ai... j'en ai pratiquement une trentaine d'expérience. Non je n'en ai pas trente, j'en ai une vingtaine, je suis en retard. Parce que des fois, on est pris par autre chose. Donc, il faut prévoir ça à l'avance. Mais, c'est toujours dans le souci d'être avec les B.O. Mais, cela me plaît, ça, c'est assez marrant. De faire des trucs qui sautent. Ils aiment bien. Ils trouvent des trucs en plus. Cela leur plaît beaucoup de faire des expériences. Par exemple, là, ils m'avaient fait un anémomètre. Ça, c'est un de l'année dernière. Là, là-haut. Ça, c'est une expérience, enfin une expérience entre guillemets. Il m'avait fait ça. On l'a fait marché. Là, il y a les pots de yaourts qui se sont cassés la figure. Ou alors, il y en a un qui m'a fait un truc pour respirer. Le respiration. Je l'ai gardé parce qu'ils sont gentils, des fois, ils me les laissent. Donc, de toute façon, il n'en n'ont pas. Ça, c'est un truc qu'un élève a fait.
Chercheur	Pour montrer.
C.S. 61	Oui, voilà. Pour montrer que... c'est pas mal ?
Chercheur	C'est simple et en même temps, cela explique bien.
C.S. 62	Ils ont trouvé ça dans les livres. Et puis, comme ça, quand je fais la respiration, je leur montre que le diaphragme. Donc, c'est pas mal. C'est une bonne idée, ça. Bonne idée pédagogique. Moi, je suis assez satisfaite de ça parce que je trouve qu'il n'y en a pas beaucoup... je le dis à mes collègues mais elles ne le font pas.
Chercheur	Non, ce n'est pas bête.
C.S. 63	Oui, si on veut faire les choses. Alors, évidemment, ce n'est pas... si, c'est la main à la pâte quand même. Mais, ce n'est pas : hypothèses, machin, tout ça. Parce que ça j'ai essayé de mettre en place, c'est trop dur.
Chercheur	Oui, c'est trop long.
C.S. 64	Non, mais, pour moi, c'est trop dur. C'est difficile pour moi. Donc, je ne peux pas faire les trucs de... je ne suis pas formée. Mais ça, par contre, c'est bien. Moi, je le conseillerai à des jeunes qui veulent faire des sciences un peu plus appliquées. Mais, en géographie, on fait comme on peut. Non, mais c'est difficile pour... mais, si on a des idées à me donner, je prends, je suis preneuse. Moi, je fais comme je peux avec tout ce que je connais et puis ce que je trouve dans les bouquins. Si je trouve des idées intéressantes, je fais, hein. Mais, il faut avoir une bibliographie, il faut avoir du matos.

Transcription de l'entretien de Da.

Da. 34 ans. 7 ans d'ancienneté. DEA Histoire contemporaine. Pas de formation en géographie à l'IUFM.	
Chercheur	Pourrais-tu me présenter des supports que tu as utilisés pour préparer une séance de géographie ?
Da. 1	<p>J'ai quelques manuels, il me semble que je les ai laissés chez dans la classe de K parce qu'elle a un CE1/CE2 cette année, mais c'est essentiellement des manuels de 2008 de chez Magnard, Belin, Hachette, les derniers programmes, ça j'ai tendance à faire comme pour l'histoire, je fais des compilations. Je prends plusieurs manuels sur le même sujet, je prends ce qui m'intéresse et je fais des montages. Mais c'est vrai que je ne me limite pas aux manuels parce que je trouve ça un peu pauvre et limité. Par exemple, si tu travailles sur un plan, je ne trouverai pas le plan que je veux, au niveau de la lecture, moi déjà j'ai du mal, les enfants, c'est encore pire. Donc, ce que je fais, c'est que je me rabats sur les sources que je peux trouver sur internet, ou soit sur des supports que donne la ville, par exemple, la ville de M., si je travaille sur la ville de M. J'ai le plan dans le petit recueil, je le prends, je le photocopie, je l'agrandis pour ce que j'ai envie de travailler.</p> <p>Puisque je ne prends pas le plan intégralement, vraiment ce qui m'intéresse, en fait, je pioche, je suis très sélective, je prends ce qui m'intéresse, et ce qui ne m'intéresse pas, je le bazarde. Mais, le problème avec les manuels actuels, en tout cas, pour la géographie, pour ce qui nous intéresse, c'est que les questions s'adressent plutôt à des enfants, ou à des personnes, à des lecteurs qui ont déjà un acquis en géographie. Il faut être honnête. Si tu n'as pas des bases en géographie, si tu n'as pas le vocabulaire, si tu n'as pas des repères, aussi bien culturels ou topographique, tu ne t'en sors pas du tout.</p>
Chercheur	Donc, en fin de compte, tu réadaptes ce que tu trouves parce que cela ne te convient pas, ce qu'il y a dans les manuels ne te convient pas. Bon, mais alors qu'est-ce que tu récupères dans les manuels. Par exemple, qu'est-ce que tu prends le plus ou que tu prends le ...
Da. 2	L'iconographie, qui me sert de lecture d'images. A partir de là, je peux travailler dessus, lecture de plan beaucoup.
P	D'accord.
Da. 3	Les textes, très peu. Très, très peu, parce que généralement, c'est très dirigé, c'est très orienté.
P	Oui
Da. 4	Donc, je préfère prendre mes propres sources, prendre ma propre matière première, et à partir du moment, à partir de là, j'établis mes propres questions, mes propres questionnements, adaptés au niveau de la classe.
P	Mais alors, ce que tu récupères, comment tu valides ton, ce que tu récupères. Tu vas sur internet, tu veux récupérer des documents, mais comment tu valides les documents que tu récupères. Quels sont tes critères de sélection ?
Da. 5	Les programmes, ce que j'ai appris en fac, puisque j'ai fait pas mal de géographie. J'ai un DEA d'histoire contemporaine, j'ai fait beaucoup de géographie, donc ce n'est pas là où je suis le meilleure. Je pêche beaucoup. Je discute beaucoup. Là, j'ai la chance d'avoir ma meilleure amie qui a une licence de géographie. Donc elle me valide ou elle m'invalide ce que je pense être...
Chercheur	Oui, mais sinon, toi, tu pourrais valider par toi-même ou tu aurais des difficultés
Da. 6	Oui
Chercheur	Des difficultés à trouver la documentation que ...
Da. 7	Au niveau élémentaire, je peux valider par moi-même.
Chercheur	D'accord
Da. 8	Par contre, au-delà de l'élémentaire, cela m'est difficile, très difficile parce que je n'ai pas le niveau.
Chercheur	Et tu utilises plutôt quelle sorte de sites quand tu vas sur l'internet.

Da. 9	Sites réservés aux enseignants. Mais vraiment, je fais très attention, quand par exemple, c'est des choses qui sont mis en ligne par des instits, qui ne sont pas validées. Je lis, j'en prends connaissance, mais je ne prends pas pour argent comptant parce que je sais très bien qu'ils n'ont pas le recul, ni les qualifications. On n'est pas tous agrégés de géographie. Par contre, quand on regarde et ça j'ai beaucoup regardé, c'est essentiellement les mémoires. Les mémoires, il y en a qui sont mis en ligne, il y en a qui sont laissés à l'université.
Chercheur	Les mémoires, qu'est-ce que tu appelles mémoires ?
Da. 10	Les mémoires, bah, les mémoires de géographie qui sont mis sur tel ou tel thème. Il en reste toujours un exemplaire, à la fac où tu as travaillé.
Chercheur	Ah, oui d'accord, donc ce sont des travaux d'étudiants, quoi.
Da. 11	Voilà, exactement.
Chercheur	Alors, toi, tu utilises ça.
Da. 12	Qui ont été validés par contre.
Chercheur	Oui, oui, bien sûr.
Da. 13	Quand ils sont validés, c'est-à-dire qu'ils ont été sanctionnés par une notation, ce qui veut dire qu'ils ont été lus, approuvés. Là, je pense que l'on peut leur faire confiance. Par contre, ce n'est pas le cas quand la thèse n'a pas été soutenue, c'est toujours à prendre avec des pincettes.
Chercheur	D'accord, donc, en fin de compte, il te faut toujours des références quand tu prends des documents, tu as besoin que ce soit référencé, sinon tu ne prends pas
Da. 14	Sinon, et bien disons : je suis plus sceptique.
Chercheur	D'accord.
Da. 15	Beaucoup plus sceptique.
Chercheur	Est-ce que tu opères de la même manière, cette sélection des documents avec les autres matières que tu enseignes, ou c'est spécifique à la géographie ?
Da. 16	Pour deux matières que je fais l'histoire et la géographie. L'histoire, beaucoup moins de validation parce que compte tenu de mon cursus, je me fais confiance, on va dire, bien que je sais que beaucoup de thèses ont évolué, beaucoup d'historiens sont revenus sur certains points de l'histoire mais j'ai beaucoup plus de confiance, d'assise, je peux me reposer sur ce que j'ai vu, moi, ce que j'ai travaillé en tant qu'étudiante, en histoire. En géographie, eh bien, je suis plus dans la validation parce que.. C'est pas la matière avec laquelle je me sens le plus à l'aise. Ça a été le parent pauvre, les historiens ont été de très mauvais géographe. Il n'y a qu'en France qu'on fait de l'histoire-géo. Dans les autres pays, c'est soit l'histoire, soit la géographie. C'est sa spécificité.
Chercheur	Mais alors après pour la formation que tu as reçue, tu as eu, on t'a donné des références...
Da. 17	Oui.
Chercheur	Des choses qui peuvent te guider.
Da. 18	On m'a donné des noms d'auteurs, des choses, mais c'est beaucoup plus poussé, c'est plus pour le secondaire que pour le primaire.
Chercheur	D'accord. Donc, en fait, ce n'est pas trop adapté à toi, à ce que tu aurais besoin.
Da. 19	Non, ce n'est pas adapté au primaire. Pas du tout.
Chercheur	Bon, alors cela te sert ou cela ne te sert pas ces références qui t'ont été données ?
Da. 20	Ça me sert au sens où je peux avoir la validation de telle ou telle thèse, théorie, par des éminents géographes. Mais, dans le quotidien, dans la classe quotidienne, non. Il ne faut pas se leurrer.
Chercheur	Et donc, dans les autres matières. Donc, tu fais comment ? Si on pouvait comparer entre par exemple la géographie et une autre matière où tu opères totalement différemment. Quelle serait la différence par exemple entre la géographie et ces autres matières ?
Da. 21	Par exemple, si je prends l'exemple de l'histoire. Je sais très bien si je traite de tel ou tel thème, je sais déjà quelle iconographie je vais utiliser et que je ne vais pas utiliser, quel questionnement je

	vais opérer parce que je sais très bien quelles sont les références culturelles, iconographiques de la discipline. Par contre, en géographie, je ne suis pas capable de le faire si je n'ai pas un travail de recherche en amont. Ça, ça ne m'est pas possible.
Chercheur	D'accord,
Da. 22	Je n'ai pas cette flexibilité que j'ai ailleurs.
Chercheur	En fin de compte, la géographie, ça demande plus de temps de préparation par rapport aux autres...
Da. 23	Oui
Chercheur	Disciplines
Da. 24	Oui
Chercheur	Mais est-ce que c'est spécifique à la géographie ce temps que tu y consacres ?
Da. 25	Oui
Chercheur	Oui
Da. 26	Oui, oui, oui. C'est en raison de mon parcours personnel.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et donc la formation que tu as reçue en IUFM, elle ne t'a pas tellement aidée, en fin de compte, pour préparer, pour te sentir...
Da. 27	Elle a été axée sur... tu veux dire la préparation pour être professeur des écoles.
Chercheur	Oui
Da. 28	Non, non, on te donne des billes pour t'en sortir en classe. On consacre beaucoup sur le français et les mathématiques, à juste titre, compte tenu des programmes. Mais ce qui concerne les matières dites culturelles, humanistes. On est livré à soi-même.
Chercheur	D'accord.
Da. 29	Et heureusement qu'il y a des manuels, je pense. Parce que sinon, ce serait fastidieux.
Chercheur	Donc en fin de compte, en résumant, ta principale ressource, ce sont les manuels, après c'est internet.
Da. 30	Internet, oui, mais que je confronte toujours avec des sources plus sérieuses. Plus sérieuses. Parce que sur internet, il y a tout et n'importe quoi. Il faut être honnête.
Chercheur	Et quand tu recherches quelque chose, est-ce que tu as déjà une idée de ce que tu recherches, ou tu t'en remets vraiment aux documents qui te sont ...? c'est-à-dire ta recherche comment tu l'... ?
Da. 31	Comment je l'élabore ? Je pars d'abord de moi-même, de ce que je veux traiter, de ...
Chercheur	Oui voilà...
Da. 32	Ou si je fais en fonction de ce que je trouve ?
Chercheur	Oui
Da. 33	Non, je pars toujours de moi.
Chercheur	D'accord.
Da. 34	Sinon cela devient un tiroir. C'est comme un bureau. Si tu ne sais pas où tu vas. Eh bien, tu ouvres plein de tiroirs, et finalement tu cherches, et tu te perds facilement.
Chercheur	D'accord
Da. 35	Très, très facilement. Il faut que j'ai déjà une idée de ce que je veux traiter et après c'est à moi d'aller chercher les sources, les outils pour les mettre en place.
Chercheur	Et, est-ce que tu es satisfaite des documents que tu trouves en règle générale.
Da. 36	Au niveau des manuels, non, parce que je suis obligée d'aller voir ailleurs. S'ils étaient vraiment complets, je me limiterais aux manuels et puis cela s'arrêterait là, alors que là non.

Chercheur	Donc là, ils ne sont pas complets. Pour quelle raison ? C'est au niveau des exigences ...
Da. 37	De mes exigences personnelles. Des choses que je veux mettre en place avec mes élèves.
Chercheur	D'accord.
Da. 38	Ils ne sont pas toujours, comme je l'expliquais tout à l'heure, ils ne sont pas toujours à la portée du public que l'on a en face de soi. C'est ça le problème.
Chercheur	Qu'est-ce qui te manque le plus pour préparer tes cours de géographie ?
Da. 39	L'iconographie.
Chercheur	L'iconographie. Tout ce qui est image, photographie. Et dans les manuels ? Ça tu ne trouves pas. Il n'y en a pas assez.
Da. 40	C'est ciblé et cela cible des choses qui ne m'intéresse pas. Par exemple, si je veux travailler sur un paysage proche de M. Je ne le trouverai pas forcément, il faut que j'aille sur internet ou est-ce qu'il faut que j'aille voir dans des bouquins, d'autres bouquins qui n'ont rien à voir avec le primaire ni le secondaire, carrément universitaires. Cela ne correspond pas à mes attentes. Je pense que c'est tout simplement ça. Il faut être honnête, on ne peut pas créer un manuel pour chaque enseignant. C'est évident C'est à moi de me plier à l'offre que l'on me fait. Alors que ce n'est pas le cas. J'ai besoin qu'on se plie à mes exigences plutôt.
Chercheur	D'accord.
Da. 41	Le propre de la chieuse, quoi.
Chercheur	Non
Da. 42	Sourires
Chercheur	Quand tu te documentes, les documents, ils te servent plutôt à toi, pour te former, par exemple, ou je sais pas pour mieux connaître la matière, ou plutôt à tes élèves, ou plutôt aux deux ?
Da. 43	Je pense plutôt honnêtement, sans me jeter des fleurs, c'est plutôt pour aider les enfants à comprendre. Parce qu'ils ne sont pas d'une complexité débordante. Ça reste du niveau secondaire, on va dire, au maximum, mais pour les enfants, il faut les adapter à leur portée, le questionnement est très hermétique, je trouve, par moment. Si on n'a pas le vocabulaire, si on n'a pas déjà manié ne serait-ce qu'un peu de géographie, pff, parce qu'il faut être honnête, entre le CE1 et le CE2, il y a un fossé. Le CE1, c'est de la découverte du monde, le CE2, c'est de la pure géographie.
Chercheur	D'accord. Donc c'est plutôt l'iconographie que tu recherches. Et alors pour les images que tu prends. Tu les prends telles quelles, c'est-à-dire, si elles sont en couleur par exemple. Comment ça fonctionne, là ? Tu les photocopies telles quelles ?
Da. 44	Je triche un peu. Mon mari est infographiste-maquettiste, et je lui demande de les retoucher.
Chercheur	Ah, d'accord. Donc, il retouche les photos que tu trouves.
Da. 45	Ouais, oui. Il a des logiciels professionnels pour ça, pour lui ça lui prend une minute.
Chercheur	Pour quelles raisons tu les fais retoucher ?
Da. 46	Parce que je me suis rendu compte qu'en m'amusant à faire des copies, des agrandissements, et tout cela, au bout d'un moment, c'est dégueulasse, c'est plus lisible, enfin pour moi c'est plus lisible.
Chercheur	D'accord.
Da. 47	Alors, qu'avec un travail d'infographiste, c'est agrandi, c'est zoomé sur ce que je veux, même il peut me rajouter ce que j'ai envie qu'il me rajoute. Ça va jusque là quand même.
Chercheur	Mais alors il te rajoute quoi, dans ce cas là ?
Da. 48	Par exemple, si jamais sur un plan, je veux faire apparaître telle rue à proximité de tel monument, il y a juste le nom du monument sans le monument. Alors je lui demande de me le rajouter et de me l'agrandir.
Chercheur	D'accord.

Da. 49	Pareil, pour la légende. S'il n'y a pas de légende, je lui demande de me la créer.
Chercheur	Donc, c'est lui qui te créé en fin de compte ta documentation par rapport à ce que tu veux ?
Da. 50	Par rapport à ce que je souhaite travailler avec mes élèves.
Chercheur	D'accord. Mais toi, tu n'aurais pas les compétences pour le faire seule, c'est quasiment du... C'est du sur mesure.
Da. 51	C'est du professionnel.
Chercheur	D'accord.
Da. 52	Et c'est fait avec des logiciels que je ne maîtrise pas du tout.
Chercheur	Et sans cela, tu serais coincée ou...
Da. 53	Ah, totalement.
Chercheur	Ah, oui.
Da. 54	Oui, parce que je serais obligée de découper, coller, tu vois ce que je veux dire. Ce serait du papier collé. Ce serait, et au fur et à mesure des photocopies, puisqu'il faudrait au moins trois photocopies, le temps que j'ajuste.
Chercheur	Et est-ce que tu le ferais, si par exemple, si tu n'avais pas cette aide ? Tu t'y prendrais comment ?
Da. 55	Je ne me suis pas posée la question.
Chercheur	Tu le ferais, ou
Da. 56	Non, je pense que j'y renoncerais.
Chercheur	Ah, oui, tu renoncerais.
Da. 57	Bah, oui, ah, oui.
Chercheur	D'accord.
Da. 58	Oh, oui, ce serait trop galère.
Chercheur	D'accord.
Da. 59	Ce serait beaucoup trop galère pour moi. Si j'avais pas ce support numérique, support info-graphique, c'est pas possible. Non.
Chercheur	D'accord.
Da. 60	Il faut être honnête. Je me mettrais trois semaines pour une séance. A ce stade là, il me faudrait trois ans pour faire une année.
Chercheur	Et donc toi, tu ne peux pas t'adapter vraiment aux supports qui te sont proposés. Il faut vraiment que ça soit, que ça colle à ce que tu souhaites.
Da. 61	Oui.
Chercheur	D'accord. Et est-ce que tu apprécies cette discipline, la discipline de la géographie ? En règle générale. Ou c'est quelque chose que tu as eu du mal...
Da. 62	Au début, honnêtement, quand j'étais en fac et que je l'étudiais, je l'aimais moyennement. C'était difficile. Cela me demandait beaucoup de travail sur moi. Par exemple, la lecture de cartes, par exemple, qui émane du GIGN, de l'IGN et compagnie. Mon mari, il arrivait à la lire extrêmement facilement. Le psychologue disait que les hommes ont une lecture plus facile, ont un sens de l'observation plus développé que les femmes. Lui, tu lui disais, ça se trouve à tel endroit, tel site, tout ça, lui en trois secondes, il trouvait. Moi, c'était laborieux. Je dépliais, je regardais, je regardais dans tous les sens. Je n'avais pas cette facilité là. Et de là est né cette réticence à l'idée d'aller spontanément vers la géographie. Vraiment, ce manque de facilité, à nous repérer, nous les femmes, je ne sais pas si c'est propre aux femmes, ou aux hommes, parce qu'on sort tellement de conneries. Moi, j'ai beaucoup plus de difficultés.
Chercheur	D'accord.

Da. 63	Beaucoup plus. Et c'est un travail que je dois faire pour justement me mettre à la portée.
Chercheur	Sur toi même, d'accord.
Da. 64	Oui.
Chercheur	Donc, cela ne vient pas de soi.
Da. 65	Non.
Chercheur	Mais, est-ce que tu aurais besoin d'une formation, justement pour t'aider, ou tu te débrouilles très bien comme ça,
Da. 66	Tu sais, comme toutes les personnes qui sont en difficultés, j'ai développé des stratégies. C'est tout. J'essaie de me prendre des repères. J'essaie de faire les choses. Une formation en un an, je pense pas qu'elle me sera utile. Elle ne me rendra pas meilleure, ni perfectible. Elle me sentira plus mal à l'aise parce que là je pêche. Je pêche beaucoup. Et puis, j'en ai donné des cours de géographie. A haute dose, je te promets. C'était pas ce que je préférais.
Chercheur	Les cours que tu donnes, là en primaire, ce n'est pas ce que tu préfères.
Da. 67	Non, ce n'est pas ce que je préfère. J'ai plus d'aisance avec l'histoire bien que les enfants me bombardent de questions. J'arrive à retomber sur... on n'arrive pas à me déstabiliser en histoire. Alors qu'en géographie, il suffirait que je tombe sur un élève très bon, très cultivé, bien performant sur cette matière, il me déstabiliserait beaucoup plus facilement.
Chercheur	D'accord.
Da. 68	Cela a l'air bête, mais c'est vrai. Je suis moins à l'aise. Je dirai à l'enfant oui, je vais y réfléchir puis le soir, je vais en profiter pour bachoter, pour essayer de trouver la réponse à sa question. Il arrivera plus facilement à me coincer en géographie qu'en histoire.
Chercheur	D'accord.
Da. 69	C'est bête, cela paraît con, mais c'est le cas.
Chercheur	Et comme tu utilises l'internet, si tu n'avais pas l'internet ? Comment tu t'y prendrais ?
Da. 70	Je pourrais largement m'en passer. Tu pourrais t'en passer quand même.
Chercheur	D'accord.
Da. 71	J'ai fait mes études sans internet. J'ai fait mes recherches en début de carrière sans internet. Je me suis tournée vers internet il y a quoi, depuis la naissance de ma fille, par facilité.
Chercheur	D'accord.
Da. 72	Parce que c'était plus facile pour moi d'aller devant un clavier taper ce dont j'avais besoin plutôt que d'aller en bibliothèque, d'aller à mon ancienne fac et d'aller chercher les sources. Par facilité, je reconnais facilement.
Chercheur	Et donc, quand tu prends les différents documents, tu arrives quand même..., à suivre l'objectif que tu t'ai fixé.
Da. 73	Oui.
Chercheur	C'est-à-dire, mais cela demande un gros travail de...
Da. 74	C'est une habitude.
Chercheur	De reconstruction...
Da. 75	Non, parce que quand tu as un fil conducteur, tu sais, tu as une idée, tu sais où tu veux arriver. Il te faut juste, enfin juste entre guillemets, les outils pour y parvenir. Donc, tu balaies tout de suite du revers de la main tout ce qui n'est pas utile. Tu vas très vite à l'essentiel.
Chercheur	D'accord.
Da. 76	C'est un travail aussi, qu'on m'a appris à faire en histoire.
Chercheur	Mais, jusqu'à maintenant, c'est ce que tu faisais, tu as fait surtout du CE2.

Da. 77	Non, j'ai fait du CM2, j'ai fait de la SEGPA, j'ai fait beaucoup de maternelle. Par contre, le seul niveau de classe que je n'ai pas fait, c'est le CP.
Chercheur	Mais par exemple, pour le CM2, tu faisais de la même manière que pour le CE2 ou comment...
Da. 78	Ah, non, non, non. C'est très très exigeant le CM2. On a vraiment, on arrive quand même à des connaissances, à des choses beaucoup plus pointues, beaucoup plus... On se tourne vers le collège. C'est pas la même chose. Je n' ai pas fait énormément en géographie en CM2. Mais pour les remplacements que j'ai fait en géographie, je me souviens très bien qu'au niveau des leçons. Tu ne peux pas te contenter des manuels. Ça, c'est clair.
Chercheur	D'accord, donc à chaque fois, il te faut de toute manière.
Da. 79	Un complément.
Chercheur	Un complément. Alors, tu me dis, on ne peut pas se contenter que des manuels.
Da. 80	Oui.
Chercheur	A ce moment-là, tu n'avais pas internet. Alors tu utilisais quoi ?
Da. 81	Des bouquins de la bibliothèque.
Chercheur	D'accord. Donc, il te faut encore des... comment tu trouvais, tu avais des références ?
Da. 82	A partir du thème.
Chercheur	A partir du thème, d'accord.
Da. 83	A partir du thème travaillé, c'était facile même à l'époque où internet n'existait pas. Il y a un logiciel dans la bibliothèque, tu tapes le thème, on te sort une liste de références d'auteurs et de livres qui te guide.
Chercheur	D'accord, et sans cela, tu ne pouvais pas faire tes leçons.
Da. 84	Difficilement.
Chercheur	Difficilement. Alors, tu ne pouvais pas les faire parce que tu avais un problème de connaissances ou c'est parce que ce n'était pas adapté aux élèves.
Da. 85	Les deux.
Chercheur	Les deux.
Da. 86	Et puis, à cette époque là, comme c'étaient des postes de remplaçants, je ne baignais pas du début de l'année jusqu'à la fin de l'année dans le même niveau. Donc, ça rajoute un facteur plus complexe.
Chercheur	Et quand tu récupères de la documentation, tu prends en compte les auteurs ?
Da. 87	Oui.
Chercheur	A chaque fois, par exemple, s'il n'y a pas d'auteurs, tu ne prends pas.
Da. 88	Si je peux prendre, mais par expérience, je sais que certains auteurs manquent d'honnêteté. Par expérience.
Chercheur	C'est-à-dire ?
Da. 89	Je ne sais pas comment l'expliquer en géographie. C'est très limpide pour moi en histoire. Mais, en géographie...
Chercheur	Il y a un parti pris ou une manière d'expliquer les choses ?
Da. 90	Il y a une façon de présenter les choses qui induit de la part de l'auteur une thèse, une théorie, une façon de penser qui n'est pas forcément la tienne et à laquelle on t'oblige à adhérer parce qu'on présente les choses de telle façon.
Chercheur	Et toi, tu trouves cela aussi en géographie ou c'est plutôt en...
Da. 91	Ça, c'est très éloquent en histoire, mais en géographie aussi. La façon dont les documents sont présentés, dont la lecture est proposée, ... Tout de suite, tu n'as pas la même lecture. Tu n'as pas la

	même vision des choses.
Chercheur	Et la date des documents, tu en tiens compte ou... c'est aussi
Da. 92	Oui
Chercheur	Aussi, d'accord.
Da. 93	En fonction de l'objectif traité.
Chercheur	Donc cela te demande.. bon par exemple pour une heure de cours ou pour une séance de cours, cela te demande combien à peu près si tu pouvais évaluer en gros le temps que tu passes.
Da. 94	En géo.
Chercheur	Oui
Da. 95	Oh, beaucoup.
Chercheur	Beaucoup.
Da. 96	Oui, le double.
Chercheur	Le double.
Da. 97	Oui.
Chercheur	Donc, par rapport au français, aux mathématiques, tu mets beaucoup plus de temps à préparer ta géographie que les autres matières.
Da. 98	Oui, oui.
Chercheur	Donc, c'est une petite matière, mais qui est plus exigeante.
Da. 99	Je pense que j'aurai le même problème en histoire si je n'avais pas eu ce parcours. Je pense, très sincèrement.
Chercheur	Alors, cela voudrait dire que en dehors des mathématiques et du français, toutes les autres matières demandent plus d'investissement.
Da. 100	Parce que ce n'est pas quelque chose qui nous vient spontanément, naturellement. Alors que le français et les maths, on y baigne depuis que l'on est scolarisé.
Chercheur	Est-ce que penses que tu as assez d'aides, assez d'outils pour mener à bien ce que tu veux ou en fin de compte tu es toujours, tu n'es jamais satisfaite ?
Da. 101	Si, si si. A l'heure actuelle, si. Avec le nombre de thèses, de publications, le nombre de revues. Si tu ne trouves pas ce que tu recherches, c'est que tu n'as pas cherché. Et puis, on a une super banque de données avec la BNF.
Chercheur	Et toi, tu utilises la BNF ?
Da. 102	Et bien, c'est ce que je faisais dans mon cursus. On met des documents à disposition, je m'en sers. On les met en ligne, je n'ai même pas besoin de me déplacer, c'est le paradis.
Chercheur	Mais si tu ne les avais pas. Tu pourrais...
Da. 103	Je pense que mes séances seraient beaucoup plus pauvres, il faut être honnête. Je te dis, je ne pourrais pas m'investir comme je pourrais le faire si je n'avais pas d'enfants, pas enceinte. Le fait d'avoir une vie familiale, c'est un frein, c'est clair, à la préparation.
Chercheur	Tu penses que les manuels, enfin dans l'avenir, tu préférerais travailler avec des sites qui sont dédiés à la géographie, où des enseignants proposeraient des documents.
Da. 104	Des séances toutes prêtes
Chercheur	Oui, des séances toutes prêtes. Ou des documents.
Da. 105	Alors là, c'est dangereux. Jamais je rentrerai là-dessus. Ah, non.
Chercheur	Tu as toujours besoin du support manuel de toutes manières.
Da. 106	Oui, et je refuse l'idée que l'on me prépare mes séances. Je refuse l'idée que l'on me guide, de ce

	que je dois faire, dire, penser, non.
Chercheur	Et ça, c'est vrai pour toutes les disciplines ?
Da. 107	Oui, mais par contre, je mets un bémol. C'est vrai que si je ne me sens pas à l'aise, par exemple, je prends l'exemple de l'anglais. Si pour la première fois je n'ai pas enseigné l'anglais depuis x années, je ne suis pas à l'aise, j'aurais tendance à suivre le guide du maître.
Chercheur	D'accord.
Da. 108	Mais une fois que j'aurai acquis, entre guillemets les bases, je m'en détacherais.
Chercheur	Tu t'en détaches.
Da. 109	Pour faire mon propre enseignement.
Chercheur	Donc, en gros, tu as la trame et tu sais ce que tu veux.
Da. 110	Et, je m'en libère.
Chercheur	Tu t'en libères. Et tu vas chercher tes propres documents.
Da. 111	Oui. De toutes façons, c'est ce que l'on apprend en tant qu'historiens. Il ne faut jamais être emprisonné de ses sources, il ne faut jamais être prisonnier de ses sources. Il n'y a rien de plus dangereux. Une pensée unique et tu t'y maintiens.
Chercheur	Donc ça, c'est ta formation d'historien qui t'a appris cela.
Da. 112	Oui, et c'est ma pratique... aussi.
Chercheur	Bien.
Da. 113	Après, cela ne plaît pas toujours. Il faut éviter ce genre de choses quand tu es inspecté.
Chercheur	D'accord, donc, en fin de compte ce que tu fais, tu penses que c'est pas tout à fait ce qui est demandé.
Da. 114	Disons, je ne reste pas dans les clous. J'entends que si je traite telle séance et que je fais un rapprochement avec une autre période de l'histoire, par exemple, si je parle de dictature, je fais des liaisons avec d'autres dictatures de l'histoire. Ce n'est pas forcément au programme, ce n'est pas forcément politiquement correct. Cela ne plaira pas forcément à la personne qui viendra m'inspecter. C'est à double tranchant.
Chercheur	En fin de compte, tu adaptes un petit peu.
Da. 115	Oui, on est en représentation. On s'adapte au public qui nous écoute.
Chercheur	D'accord.
Coupure : renseignements sur l'âge, ancienneté, formation, formation en géographie à l'IUFM.	
Chercheur	Est-ce que ça t'a manqué ce manque de références (à l'IUFM) ? Est-ce que cela t'a fait perdre du temps ? Ou tu penses qu'au final, tu n'en avais pas besoin.
Da. 116	Non, non, parce que c'est ce que je t'ai dit, j'ai appris, tôt en fac, à me débrouiller toute seule.
Chercheur	Donc, c'est un état d'esprit ? Si tu avais fait ton concours à bac+3, tu penses que cela aurait été suffisant pour pouvoir envisager ton enseignement de cette manière là ? Ou c'est le fait d'être arrivée à bac+5 qui te permet cela ?
Da. 117	Ce n'est pas tant le niveau d'études, c'est la maturité, je pense.
Chercheur	La maturité.
Da. 118	C'est le recul que l'on a sur ce que l'on a appris, sur les acquis, sur le fait de s'être... Je me suis plantée à l'oral de l'agrégation, à très peu de points, quand... Je pense que tu as déjà passé l'agrégation une fois dans ton parcours, non pas du tout. A l'agrégation, le système en histoire, qui vaut, je crois, à peu près à la géographie. Il faudra que je demande à une de mes amies qui l'a passée. C'est que, on te donne un sujet, et on te dit, dans une demi-heure on revient, et tu nous donnes une liste de manuels avec lesquels tu vas bosser ton exposé. Alors là, si tu nages pas, tu coules. Voilà...

Chercheur	Donc, c'est quand même ta formation, c'est quand même cette formation là qui t'amènes à savoir te débrouiller. Mais si tu ne l'avais pas eue, ce parcours là, cela aurait sûrement...
Da. 119	Cela aurait été plus difficile. Mais, tu sais j'ai l'habitude d'aller chercher mes sources toute seule, de faire cela depuis plus jeune, à un degré moindre, je fais cela depuis le collège, mais à un niveau plus réduit. Et j'ai côtoyé la bibliothèque dès trois ans. Donc, ça, ça aide. Voilà, j'ai baigné dedans. Mais je pense que j'ai eu des facilités parce que j'étais entourée à ce moment là.
Chercheur	D'accord.
Da. 120	Je n'ai pas été livrée à moi-même comme la plupart de nos gamins. Moi, j'étais la dernière d'une fratrie de six enfants et mes sœurs aînées ont joué les mamans de substitution avec moi. Elles m'emmenaient à la bibliothèque tous les mercredis. Tous les samedis, j'allais à la bibliothèque. Ma sœur aînée qui a douze ans de plus que moi était en fac. Il m'arrivait d'aller à la fac avec elle. Voilà, cela fait sourire mais ça aide, mine de rien, ça aide. Pour la concentration, ça aide, pour rester dans un amphitheâtre pendant une heure quand on est petite fille, ça aide. C'est des choses comme ça, mais je reste persuadée qu'à l'heure actuelle, tu peux mener n'importe quelle séance en histoire, en géographie avec les sources qui sont à disposition, à la fois sur le plan numérique, bibliothèques, supports papier. Tu ne peux pas dire qu'il n'y a rien. Tu peux toujours retomber sur tes pas. Après, la qualité s'en fait ressentir, c'est vrai. Mais tu peux toujours te débrouiller. Tu n'es pas livrée à toi-même. Là, ce n'est pas vrai. Et même, au pire des cas, comme j'ai vu fonctionner certaines directrices. Elles avaient un manuel et des fiches photocopiables et tous les jours elles photocopiaient. C'est ce que faisait [...], à côté. Et en CE2, elle n'avait pris que la géographie. J'avais pris tout le reste. J'avais pris les maths et en fait toutes les matières qu'elle détestait. Elle ne se prenait pas la tête. Elle avait un fichier photocopiable chez Michaux. Comment elle s'appelle. Oui, c'est Michaux. Je ne me rappelle plus de son prénom. C'est une grosse pointure, en terme d'historienne, historienne et géographe. Tu regardes les fiches photocopiables. C'est du béton. C'est du béton. Il y a une idée conductrice. Tu sais où tu vas. Il y a une iconographie qui est adaptée à côté. C'est du prêt à l'emploi.
Chercheur	Donc, en fin de compte, il y a quand même des documents qui peuvent te...
Da. 121	Bien sûr.
Chercheur	Mais encore, faut-il qu'on les donne, on est pas obligé de...
Da. 122	Il faut quand même que tu fasses la démarche. Il ne faut t'attendre à t'asseoir à ton bureau avec les bouquins devant. C'est trop beau.
Chercheur	Ce n'est pas ce que je voulais dire. Mais si on ne te donne pas ces références. Peut-être que je le connais ce ...
Da. 123	Mais il ne faut pas te contenter par contre de cette histoire de Pichon ou tu ouvres et tu prends le dernier Magnard, le dernier Hachette. C'est des conneries tout cela. Ça t'aide, mais ce n'est pas ça qui va faire ta séance, une qualité de séance comme ferait Michaud. Voilà Madeleine Michaud.
Chercheur	Ça, ce n'est que pour l'histoire Madeleine Michaud ?
Da. 124	Oui, mais elle a fait aussi un peu de géographie parce qu'elle a vu que c'était rentable. Mais elle est historienne de formation.
Chercheur	Ce n'est pas une référence que l'on t'avait donnée, c'est une référence que tu as glanée.
Da. 125	Je l'ai connue pendant mes études universitaires.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Da. 126	Avec mes études universitaires. Mais tu peux toujours tomber sur tes pas. Personnellement. Après, tu peux demander à (K) la façon dont elle fonctionne. Mais K, elle est très très. Tu verras. Dans les dernières éditions. Les derniers manuels. Les manuels derniers cris. Elle est vraiment très dessus. Et quand tu la vois travailler, c'est qu'elle... je ne sais pas. Peut-être parce que moi ça me choque un peu, mais elle prend tout pour argent comptant. Elle te prend la séance telle qu'elle apparaît dans le manuel.
Chercheur	Toi, tu es plus dans la critique. Tu reconstruis.
Da. 127	Oui, par contre, c'est demandeur de temps. De temps et de réflexion. Mais, ma réflexion, moi, elle ne se fait pas en une journée. Je réfléchis au thème une semaine, deux semaines avant. Cela a le

	temps de mûrir dans mon esprit, d'y penser sans que je le veuille, le soir, la nuit, quand je me repose, quand je berce ma fille. Ça vient, ça... il y a des corrélations qui se font avec ce que j'ai appris, ce que je sais, ce que je peux mettre en place, mon expérience personnelle. Et à partir de là, s'élabore un plan.
Chercheur	Ça, tu fais ça pour la géographie, mais la géographie, ce n'est qu'une heure par semaine. Donc, cela te mobilise beaucoup ton attention si tu fais ça. Est-ce que tu fais ça pour les autres matières aussi, alors ?
Da. 128	Beaucoup plus facilement.
Chercheur	Beaucoup plus facilement. Oui. C'est quelque chose quand même qui te taraude tout le temps en fin de compte.
Da. 129	Pas tarauder. Mais, en tout cas, j'appréhende plus à mettre en place une séance de géographie qu'une autre séance. Parce que je t'ai dit, je ne suis pas à l'aise. Et je me souviens très bien à l'agrégation d'histoire. J'avais une option, et j'avais la fait la bêtise de prendre la géographie, et je me revois encore avec mon plan à découper comme cela et à me dire et je ne savais pas par où le prendre et j'étais complètement déstabilisée. Complètement. Parce que je n'avais pas cet acquis, cette culture qu'ont les géographes, qui se posent, qui savent où chercher, quoi chercher. Moi, je n'avais pas d'idée directrice. Je vais partir du document en essayant de construire quelque chose.
Chercheur	Mais alors, ça te prend beaucoup de temps. Mais malgré tout, tu le fais quand même.
Da. 130	Oui.
Chercheur	Est-ce que tu pourrais ne pas le faire ? Par exemple, te dire, bon, cela me prends énormément de temps, pour une petite matière, d'une heure.
Da. 131	Ne pas jouer le jeu ? Eh, bien. Je l'ai fait une fois à mon retour de congé maternité et j'ai eu beaucoup de scrupules. Je dormais deux heures par nuit. Oui, mais j'y suis vite revenue.
Chercheur	D'accord, donc, obligatoirement, tu fais tes séances de géographie.
Da. 132	Oui. Surtout qu'à cette époque-là, j'étais en demi-décharge et je n'avais que la géographie. Donc, j'étais obligée de traiter la géographie. Je le faisais. Je faisais peut-être durer les séances plus longtemps au lieu de quarante-cinq minutes, une heure et demie mais j'en faisais une fois sur deux. Mais, au moins je savais que j'avais bouclé ce que je prévoyais.
Chercheur	Merci.
Fin de l'entretien	

Transcription de l'entretien de De.

De., début enseignement en 1978, 33 ans. Entre 50 et 60 ans. Ecole normale 2 ans.	
Chercheur	Pourriez-vous me montrer un support que vous utilisez ? Par exemple, vous avez une leçon qui vous plaît le plus ou que vous réussissez le plus ? Est-ce que vous auriez un exemple ? Concret, précis.
De. 1	Pas à montrer puisque je n'ai pas pris de documents. Mais par contre, j'aime bien faire la traduction du relief avec des courbes de niveaux. Pour que les enfants comprennent bien que bien qu'on soit en présence d'un support plat, on peut traduire quand même qu'il y a des creux, des bosses. Donc, je fais ça avec du papier millimétré. Donc, des courbes de niveaux et ensuite, on les reporte sur un axe et cela fait apparaître la forme du relief en question. Ça, j'aime bien le faire. J'aime bien le faire d'une part parce que je trouve que c'est une notion importante de savoir représenter un relief sur un support plat et je trouve en même temps que c'est important pour les enfants. C'est quelque chose d'actif, c'est lié aux mathématiques et cela les aide beaucoup à comprendre.
Chercheur	Donc, vous, vous avez un niveau de CM2 ?
De. 2	Oui.
Chercheur	Mais, ça, ça fait partie des programmes de faire des courbes de relief ?
De. 3	Pas forcément, mais j'aime bien le faire. J'aime bien le faire et je sais que cela ne se fait pas ailleurs. Dans les autres niveaux, cela ne se fait pas.
Chercheur	Et donc, vous, vous le faites parce que vous considérez que c'est utile, c'est ça ?
De. 4	Oui.
Chercheur	Et pour les autres leçons, enfin. Est-ce que vous faites une leçon toutes les semaines en géographie ? Ou, c'est quelque chose qui est sporadique.
De. 5	Alors, ce n'est pas sporadique mais ce n'est pas non plus une semaine. Je tends vers ça. C'est-à-dire que j'ai un emploi du temps avec le créneau pour toutes les matières mais effectivement, il y a des semaines où je fais l'impasse sur une matière. Alors, cela peut être la géographie ou une autre matière parce que bah, les choses étant ce qu'elles sont. C'est-à-dire là, on nous a imposés la piscine depuis l'année dernière ce qui nous prend du temps et ce qui nous oblige à raccourcir, simplifier les séances. Et ça, c'est difficile d'en prendre l'habitude. J'ai eu un fonctionnement comme j'ai un certain nombre d'années de pratique. Donc, je dois me débarrasser, voilà, c'est un de mes soucis, me débarrasser d'habitudes. Donc, voilà, j'ai compris qu'il fallait que je raccourcisse mes séances, que je raccourcisse la durée du travail écrit que je donne pour réussir à tout faire. Et, c'est une difficulté. Il y a aussi le soutien qui prend sur le temps de correction. Enfin, je pense que tu entends parler de ça et que tu le vis aussi. Et, puis, moi, personnellement, je suis quelqu'un qui est un peu lent aussi à changer mes habitudes. Donc, euh, bon, je ne nie pas l'importance de toutes les matières, y compris la géographie, mais bon, parfois, je suis obligé de faire sauter un truc. Donc, euh, je fais mon maximum. Mais, j'estime que je ne fais tout ce que prévoient les programmes. Certainement.
Chercheur	Et, pour préparer vos leçons, vous utilisez quels supports ? Vous vous aidez de quoi ?
De. 6	Alors, de tout ce que je peux trouver. Alors, cela va de internet : recherche sur la démographie par exemple. Les chiffres du recensement. Des cartes avec des zones en fonction de la notion... Cela peut aller de textes, cela peut aller de photos, cela peut aller de classes transplantées. Cela peut aller de recherches que je donne à faire aux enfants. Cela peut aller de définitions dans le dictionnaire.
Chercheur	Et vous n'utilisez pas de manuels alors ? Pour faire vos leçons ?
De. 7	Si, mais, des manuels que les enfants n'ont pas.
Chercheur	D'accord.
De. 8	C'est-à-dire que je donne aux enfants des documents : soit ce sont des montages que j'ai fait, ce

	<p>sont des photocopies que j'ai fait faire. Mais... soit parce que c'est trop cher. Soit parce que cela ne me convient pas. Je n'ai pas distribué de livres aux élèves. Je trouve que la géographie, c'est quelque chose qui évolue quand même pas mal. Et, donc, les livres sont vite dépassés. Les chiffres, les Etats de la Communauté européenne, les régimes politiques. Cela évolue tellement que l'on se trouve avec des chiffres qui ne sont plus vrais ou des faits qui ne sont plus vrais. Qui ont été vrais et qui sont dépassés. Pour moi, c'est trop difficile après de rectifier. Je préfère avoir conçu moi-même le document avec des chiffres vraiment actuels.</p>
Chercheur	<p>Mais, comment vous validez les documents que vous récupérez ? Comment vous ... enfin, vous prenez un document, je ne sais pas sur internet. Vous avez des sites dédiés ? Comment vous vous y prenez pour trouver votre document ?</p>
De. 9	<p>Eh, bien, je tâtonne. Je tâtonne et puis ce qui me convient, je le prends.</p>
Chercheur	<p>Oui, mais, comment vous validez ce qui vous convient ? Comment ?</p>
De. 10	<p>Comment je valide, c'est-à-dire, comment je vérifie que c'est exact. Oui, c'est une bonne question. Je ne valide pas toujours. Enfin, je suis très, très prudent, effectivement, parce que ce n'est pas parce qu'il y a un truc qui me sort que je dois considérer que c'est vrai. Donc, euh, c'est moi qui juge, quoi. Oui, c'est moi qui juge parce que je crois avoir suffisamment l'esprit critique pour savoir si voilà, si c'est suffisamment fiable pour le communiquer.</p>
Chercheur	<p>D'accord.</p>
De. 12	<p>Mais, je ne prends pas de risques. Hein.</p>
Chercheur	<p>C'est-à-dire ?</p>
De. 13	<p>C'est-à-dire que si je suis pas sûr, je ne garde pas.</p>
Chercheur	<p>Mais, est-ce que la géographie a un statut particulier par rapport aux autres disciplines ou vous procédez de la même manière pour les autres. C'est-à-dire que vous n'utilisez pas de manuels, ou....</p>
De. 14	<p>Non, c'est un peu pareil qu'avec les autres matières. Je pense par exemple à la grammaire ou à l'histoire. Enfin, ce n'est pas moi qui enseigne l'histoire. Justement, je vais expliquer pourquoi. Mais, en grammaire, oui, je n'ai jamais trouvé quelque chose qui corresponde tout à fait à ce que je veux transmettre. Que ce soit des phrases avec des notions précises comme, je ne sais pas moi, le complément d'objet indirect. Ou le complément du nom. Donc, euh, comme cela fait un certain nombre d'années que j'enseigne sur le CM2, au début, j'ai vraiment beaucoup, beaucoup réfléchi et beaucoup conçu moi-même les leçons, les séances, les notions. Bon, après, j'ai stocké. Et donc, en géographie, c'est pareil. Comment dirais-je, j'aime bien, oui, concevoir moi-même.</p>
Chercheur	<p>Et, là, par exemple, vous me disiez pour les manuels, le problème, c'est tout ce qui est chiffres, tout ce qui est... mais est-ce que vous gardez la trame ? De ce qui vous est proposé ? Ou vous reconstruisez vraiment tout ?</p>
De. 15	<p>Non, je ne reconstruis pas tout. Disons que dans certains livres, je peux trouver une trame qui me convient. Et à ce moment-là, je la garde et puis j'agrèmente ou je rectifie ce que j'estime pas tout à fait idéal.</p>
Chercheur	<p>Est-ce que vous êtes satisfait des documents que vous récupérez sur les différents supports que vous avez ? Ou, vous avez des attentes particulières qui vous permettraient d'améliorer vos préparations ?</p>
De. 16	<p>Euh, j'avoue que je n'ai pas suffisamment cherché, suffisamment exploré. Par exemple, je ne suis pas capable de dire, en géographie, il y a tel livre qui est comme ceci, tel livre qui est comme cela. Mais, à partir de l'expérience que j'ai, je crois savoir qu'il n'y a pas de livre qui me conviendrait. Que je puisse utiliser.</p>
Chercheur	<p>En dehors de leur mise à jour ? Mais, alors, pour quelles raisons ?</p>
De. 17	<p>Peut-être parce que cela demande une mise en œuvre et une préparation trop importante. Et que j'y passerai énormément de temps.</p>
Chercheur	<p>Le fait de suivre le manuel ?</p>
De. 18	<p>Oui.</p>

Chercheur	Cela ne vous faciliterait pas la vie, en fin de compte, d'avoir un manuel ?
De. 19	Un bon livre, oui. Un bon livre, oui.
Chercheur	Mais, alors, qu'est ce que serait un bon livre en géographie pour vous ? Comment il pourrait s'organiser ?
De. 20	Alors, ce serait déjà un livre avec une bonne partie pour le maître, c'est-à-dire des documents pour adultes en fait. Avec des mots que les adultes comprennent mais pas forcément les enfants. Une partie pédagogique, c'est-à-dire des objectifs. Qu'est-ce que les enfants doivent retenir de la séance ? Et puis, ensuite, une marche à suivre avec quel matériel, quel document, quelle photo, à quel moment. Mais, bon, je ne suis pas sûr que ça soit possible parce que je crois que chaque enseignant a une façon d'aborder les notions et a du mal à se couler dans la pensée de quelqu'un d'autre qui a préparé une séance. Voilà.
Chercheur	Et, par rapport à la partie qui serait pour adulte ? Qu'est-ce que vous entendez par-là ? Sur cette partie pour les adultes justement ?
De. 21	Bon, je ne sais pas. Imaginons, imaginons l'étude de la Chine. Et bien, ce serait pour un adulte, oui, l'histoire de la Chine, la géographie physique de la Chine, l'évolution de la Chine en terme de politique, de démographie, d'économie. De façon à ce que, bon, l'adulte sache plus de choses que les enfants, évidemment. Je crois qu'il faut, quand on veut enseigner à des enfants, il faut en savoir plus que ce qu'on va leur apprendre. Il faut s'être penché sur la question en profondeur.
Chercheur	Et, donc, là, comme vous n'avez pas cet apport, vous, apparemment dans les manuels, vous ne le trouvez pas ? Cette manière de faire ? Enfin, cet apport pour adulte ?
De. 22	Non.
Chercheur	Eh, bien, et alors, comment vous faites ?
De. 23	Eh, bien, je cherche de mon côté. Encore une fois, dans la mesure du temps que j'ai. C'est-à-dire que si je voulais faire vraiment les choses en profondeur, eh, bien, je n'y arriverais pas. Parce que j'ai toutes les autres matières et... encore une fois, je ne suis pas sûr quand je dis qu'il n'y a aucun livre qui soit suffisamment bien fait pour que je m'en serve. Mais....
Chercheur	Pour l'instant, vous n'en avez pas besoin ? Enfin, vous ne cherchez pas, spécialement ? Vous faites sans ?
De. 24	Je fais sans, je fais sans un peu à regrets. J'aimerais bien pouvoir enseigner toutes les matières que j'ai à enseigner de façon très réfléchie, très pensée, très efficace. Mais, d'une part, j'ai été mal formé. Ça, c'est important.
Chercheur	Mais, dans quelle mesure, vous avez été mal formé ? Est-ce que vous pourriez expliquer ?
De. 25	Alors, j'ai été donc formé dans les années 76, 77, 78. Donc, à l'Ecole normale, en deux ans. Et, bon, c'étaient des années un peu particulières au niveau des mentalités, quoi. Les années après 68, donc, on avait vingt ans, dans ces années-là. Ça, c'est une chose. Et, sinon, j'estime qu'on avait pas de profs compétents et puis on ne nous demandait pas suffisamment de travailler, de réfléchir aux matières et à la pédagogie. Il y a eu un manque dans la formation et un manque dans la sélection, quoi. Ce que fait que pour la géographie comme pour les autres matières, j'estime que je me suis formé sur le tas au dépend des premières générations d'élèves que j'ai eues. Et, je dois dire, que encore maintenant, je réalise que je ne suis pas au point sur tout. J'ai encore à changer des choses et je découvre encore de nouvelles pistes de travail. Et, je me dis que j'ai été dans l'erreur... bon, je ne l'étais peut-être pas tant que cela non plus mais voilà, souvent, je me fais cette réflexion. En fait, dans une carrière, je crois qu'on évolue beaucoup.
Chercheur	Et, vous pensez qu'avec une formation différente, vous... et cette formation vous l'auriez vu comment, d'ailleurs, si par exemple, vous pouviez donner des idées ?
De. 26	Eh, bien : voir des classes, observer des séances, préparer des séances. Mais, alors, des choses qui soient vraiment réfléchies, et concrètes. Ou on voit vraiment l'application. Pas quelque chose qui soit en l'air, qui soit abstrait. Et puis, des formateurs qui soient exigeants avec les étudiants et qui demandent des choses claires et qui fassent un retour après sur ces choses. Avec des vraies idées et des vrais conseils quoi. Ça, ça nous a cruellement manqué. Et, ça a manqué aussi aux jeunes qui sont là sur le terrain. Je trouve qu'il y a des manques affreux en matière de formation.

Chercheur	Et, au niveau des difficultés à préparer vos leçons de géographie ? Cela vous pose problème de les préparer ? Pour des différentes raisons ?
De. 27	Moi, ce qui manque surtout, c'est le temps.
Chercheur	Est-ce que vous consacrez plus, en proportion égale, par exemple, de temps pour préparer la leçon de géographie par rapport à un cours de maths ou de français ?
De. 28	Eh, bien, cela dépend de la notion en fait. Cela dépend de la notion. Je trouve qu'il y a des notions qui demandent de ma part en tout cas, une préparation plus fouillée. Et puis, une préparation matérielle aussi, plus importante que d'autres. Bon, quelque fois, je reconnais, je prépare dans l'urgence. Et voilà, ça passe un peu en force quoi.
Chercheur	Mais, en même temps, cela fait quand même longtemps que vous enseignez au CM2 ?
De. 29	Oui. Oui.
Chercheur	Et, vous n'avez pas d'apports des autres années ?
De. 30	Si.
Chercheur	Où vous êtes obligé de refaire tous les ans ?
De. 31	Non. Je ne refais pas tous les ans mais, eh bien, encore une fois, j'évolue. Je deviens peut-être un petit peu plus efficace. Donc, par exemple, j'arrive à passer moins de temps sur une leçon de grammaire par exemple. Moins de temps avec ma classe ou moins de temps chez moi. Et donc, cela me dégage un peu plus de temps pour préparer mes séances d'autres matières. Et donc, cette année, je ne fais pas tout à fait comme les autres années. J'ai démarré avec un autre support et j'ai quelqu'un qui me fait des photocopies couleurs. Et puis, je crois que j'ai réussi à me soulager un peu dans certaines matières et à me dégager un petit peu plus de temps pour d'autres matières.
Chercheur	Mais, cela, il a fallu beaucoup de temps au final ?
De. 32	Oui, oui.
Chercheur	Et les documents que vous récupérez, ce sont des documents qui vous servent, enfin, qui sont plutôt à votre destination, pour améliorer vos connaissances, pour envisager le déroulement de la séance ou ils sont plutôt à destination de vos élèves ?
De. 33	Eh, bien, disons, je ne vais pas leur donner quelque chose qui va leur échapper. Si je leur donne quelque chose, je tiens à ce que ça évoque quelque chose pour eux au terme d'une explication, d'une étude, d'une observation. Mais, c'est vrai que certaines fois, j'apprends quelque chose pour moi. Et, voilà, cela m'enrichit personnellement. Et, c'est trop difficile, ce n'est pas à portée de mes élèves. Voilà, je suis content d'avoir appris quelque chose de nouveau. Mais, je le garde pour moi.
Chercheur	Et, les documents que vous récupérez, ils servent à quoi ? En règle générale, c'est plutôt quels genres de documents que vous récupérez ?
De. 34	C'est surtout, c'est surtout sur une notion. La notion de globe terrestre, planisphère. Pour moi, c'est aussi un relais. Je distribue le document à mes élèves et c'est un relais. C'est-à-dire que ce document, ils vont le ressortir à la maison ou à un certain moment en classe. Et ils vont se le réapproprier personnellement. C'est ça. Et, je crois que c'est aussi vrai dans les autres matières. Comme par exemple, en lecture, si on travaille sur un texte, il y a l'étude collective du texte mais il faut qu'au bout du compte, les enfants se réapproprient le texte ou le document de géographie parce que cela fait partie des choses qu'ils apprennent eux personnellement. Ça aussi, je l'ai compris, il n'y a peut-être pas si longtemps.
Chercheur	Ah, oui d'accord. Et, les documents que vous récupérez, c'est plutôt des photos, des croquis, des cartes, des textes ?
De. 35	Tout ça, oui tout ça.
Chercheur	Et quand vous faites votre leçon de géographie, comment ça se passe, comment elle se présente en général, s'il y a une constante ?
De. 36	Eh bien, cela dépend. Cela dépend de plusieurs choses. Cela dépend, encore une fois, cela dépend de la notion. Cela dépend de ce que j'ai fait en amont en préparation. Si j'ai pu préparer de façon idéale. Cela dépend du temps que j'ai pour faire ma séance. Cela dépend aussi de la disponibilité

	des élèves. Je le sens. S'ils sont prêts à se concentrer, à réfléchir. A jouer le jeu. Et cela dépend de mon état aussi. C'est-à-dire qu'il y a des fois, je suis inspiré, en forme. À ce moment-là, les choses vont venir. Pas forcément, textuellement, comme je l'ai prévu d'ailleurs. Quelque fois, j'ai une idée qui arrive au dernier moment. Et puis, voilà, je me dis, voilà, cela va être très bien. Tels que je les sens, cela va passer. Alors, je peux démarrer par une problématique. Immédiate que je leur pose. Comme ça, il y a un peu l'effet de surprise. Cela peut démarrer par un retour sur une recherche que je leur ai donnée à faire. Alors, soit une recherche avec des demandes précises, soit une recherche un peu vague. Cherchez quelque chose sur tel ou tel truc et puis je n'en dis pas plus quoi. Cela peut démarrer par la distribution d'un document. Et bon, je les laisse regarder, essayer de comprendre, réfléchir. Eh, bien là, c'est bien parce qu'au départ, ils ont l'impression que c'est un truc impossible à comprendre. Et, bon, une fois qu'on commence à l'observer, à l'explicitier, ils comprennent et ça les réconcilie avec le document aussi. Je crois qu'il faut aussi leur donner l'habitude de ne pas avoir peur d'un document ou d'un texte. Bon, eh, bien, il faut s'y attaquer et puis à force de lire ou de regarder, on comprend. Mais, je crois que chez les enfants, comme chez les adultes, la première réaction lorsqu'on reçoit un truc nouveau, inconnu, c'est de le peur, quoi. On se dit qu'on ne va pas y arriver. Puis, après, on s'aperçoit que si, ce n'est pas si sorcier que ça. Je crois que c'est important ça. Donner aux enfants l'idée que bon, ce n'est pas parce que cela paraît rébarbatif ou très dense qu'on ne va trouver.
Chercheur	Et comment vous établissez votre progression, enfin, les différents thèmes que vous allez aborder ? Comment vous vous y prenez ?
De. 37	En géographie et bien en fait, ce qui est en pratique dans l'école, c'est une réflexion par rapport aux niveaux. Qu'est-ce qu'on fait en CE2, qu'est-ce qu'on fait en CM1, qu'est-ce qu'on fait en CM2 ? Et puis, à partir de là, si je trouve un livre qui a une progression qui correspond, des documents avec des questions qui soient pertinentes et bien, je vais adopter ça.
Chercheur	Donc, en fin de compte vous utilisez... ?
De. 38	Mais, je peux m'en écarter. Oui.
Chercheur	Mais, malgré tout, vous avez quand même besoin d'un manuel ? Ou autre chose, une sorte de référence ?
De. 39	Oui.
Chercheur	Oui, d'accord. Par contre, que vous n'utilisez jamais telle quelle ? Si j'ai bien compris.
De. 40	Rarement, oui. Rarement, oui, je peux ajouter quelque chose. Ou, je peux écarter quelque chose et le remplacer ou pas. Par exemple, j'ai un livre avec une page de documents écrits, de documents iconographiques. Et de l'autre côté, c'est un résumé et des questions. Et souvent comme question il y a : écrire une légende à une photo. Et ça, je trouve qu'avec la pratique, c'est trop difficile pour les enfants. Ils manquent d'esprit de synthèse pour écrire une légende qui soit valable globalement. On va dire : ils ont tendance à écrire quelque chose qui est trop particulier et pas assez général. Ça, c'est une de leurs difficultés.
Chercheur	Est-ce que vous avez eu une formation en géographie à l'Ecole normale ?
De. 41	Alors, j'avais eu un prof, j'essaie de m'en souvenir. Je crois que je ne m'en souviens plus, honnêtement.
Chercheur	Mais en formation continue, vous avez suivi quelques stages ?
De. 42	Oui, j'ai suivi des stages de formation continue. J'en ai suivi pas mal. Mais, pas en géographie.
Chercheur	Pas en géographie ?
De. 43	Non.
Chercheur	Et pourquoi, pas en géographie ? Alors, justement.
De. 44	Parce qu'il y a d'autres matières qui m'intéressaient plus. J'ai fait beaucoup de stages d'anglais. J'en ai fait en expression écrite. J'en ai fait en EPS, voilà.
Chercheur	Par contre, est-ce que vous en auriez besoin d'une formation en... ?

De. 45	En géographie ?
Chercheur	Oui. Ou vous pouvez très bien faire... ou vous pourriez vous en passer ? Ce n'est pas primordial ?
De. 46	Si c'était fait par quelqu'un qui soit vraiment intéressant, oui. C'est intéressant dans toutes les matières. Mais, je ne suis pas sûr, je ne suis pas sûr. Je ne suis pas sûr qu'il existe des formations continues de qualité.
Chercheur	En géographie ?
De. 47	En géographie.
Chercheur	Cela voudrait dire qu'il en existe dans les autres disciplines mais par exemple, en géographie, c'est quelque chose....
De. 48	C'est-à-dire que je n'ai pas cherché. Voilà. Je n'ai pas cherché en géographie.
Chercheur	Mais, malgré tout, vous partez quand même de l'apriori que les formateurs en géographie seraient quand même moins en mesure de vous apporter.
De. 49	Je n'irais pas jusque là parce que je n'ai pas le droit de dire ça. Je n'ai pas assez prospecté.
Chercheur	Non, mais vous pouvez avoir une idée, en règle générale.
De. 50	Non, je crois que c'est surtout mon propre intérêt qui dicte. Donc, par exemple, l'anglais, c'est une de mes matières de prédilection et une fois que j'ai trouvé un bon formateur, à l'époque où il y avait des stages de formation continue, eh bien, j'en ai demandé plusieurs quoi. J'ai fait deux ou trois ou quatre stages avec la même personne. Et, c'était génial quoi. Voilà.

Transcription de l'entretien de E.

E., T3, l'an passé MSZ (soutien lecture), PE1/PE2, 27 ans, Master en Biologie.	
Chercheur	Je travaille sur les supports des maîtres en classe de géographie. J'essaie de comprendre ce qu'ils utilisent et pourquoi ils les utilisent. Pour quelles raisons ? Enfin, quelle est leur démarche, comment ils s'y prennent ? Est-ce qu'ils ont une manière de faire, est-ce qu'ils font toujours de la même manière ? Est-ce qu'ils varient les supports ?
E. 1	Moi, comment je fais. Enfin, la plupart, enfin, disons, j'ai trois façons de faire. Il y a, comment dire ? La façon la plus, comment dire, plus générale, c'est l'étude de documents en groupe, en fait. Donc, ils font, ... j'ai utilisé la méthode d'investigation en sciences et je la retranscris en fait en géographie. Vous avez des panneaux là-bas. Donc, on se pose toujours une question par rapport à un problème. Ça peut être à partir d'une image ou quelque chose comme ça et je vais leur poser un problème. Par exemple, pour le climat, j'avais mis plusieurs paysages avec de la végétation, enfin, différentes végétations et je leur ai dit : qu'est-ce qu'il y a de différent et ensuite on en est venu à la végétation. Et donc, on est parti sur ça pour dégager la caractéristique de la végétation. Donc, on peut faire ça avec un problème qui se pose. Et eux, ils mettent leurs hypothèses pour voilà. Ils recherchent en groupe. Ensuite, ils ont des petits papiers, en fait aussi. A chaque fois, pour l'hypothèse, ils ont un papier : hypothèses. Donc, où ils marquent leur hypothèse. Et pour la recherche, quand ils mutualisent, ils ont aussi un papier où ils doivent écrire la réponse. Où il y a des lettres. A chaque fois, je note par lettres. Donc, je leur dis ce qui ne va pas. Etc.
Chercheur	Et, les petits papiers, c'est pré-imprimé ? Vous l'avez déjà imprimé ?
E. 2	Oui, oui, c'est pré-imprimé. C'est ça. Ils l'ont à chaque fois et donc ils le fournissent. Et moi, ensuite, à la fin, ils me le redonnent. Je le photocopie une fois que je l'ai corrigé et ensuite, eux, comment dire, le collent dans leur cahier.
Chercheur	Mais, ça, c'est une manière que vous faites pour toutes les matières ? Ou, c'est spécifique...
E. 3	Pour les sciences, l'histoire et la géographie.
Chercheur	Mais, vous êtes scientifique peut être de...
E. 4	Oui.
Chercheur	Ah, oui. D'accord.
E. 5	Oui, oui. À la base, je voulais être prof de bio. Donc, oui, j'ai une manière assez cadrée de, ... voilà.
Chercheur	Et, à chaque fois, en géographie, vous faites de cette manière-là alors ?
E. 6	Alors, pas tout le temps. Parfois, je vais passer par l'étude de documents. Donc, là, j'ai des documents et puis j'ai des questions. Mais, c'est toujours, un peu, réfléchi de la même manière. C'est-à-dire que par les documents, les questions que je leur pose, on va ensuite réussir à faire un bilan et dégager la leçon. Le but, c'est vraiment ça, de dégager la leçon. Et qu'ils arrivent, eux, à la dégager. Et ça marche beaucoup mieux, ensuite, quand ils font leur évaluation. Ils s'en souviennent beaucoup mieux parce que ce sont eux qui l'ont fait.
Chercheur	Et par exemple, les documents que vous récupérez, vous les récupérez à partir de quels supports ?
E. 7	Alors, cela peut être de livres. Cela peut être internet.
Chercheur	Ce sont des manuels ?
E. 8	Manuels ou enfin, Le Monde Hachette. Parce que c'est quand même un manuel. Sur internet aussi. Ou, je peux les fabriquer. Ça m'arrive régulièrement d'en fabriquer quand ça ne me convient pas.
Chercheur	Mais, alors, comment vous faites, là, par exemple, si vous utilisez internet. Comment vous vous y prenez ? Concrètement ?
E. 9	Eh, bien, je... comme c'est souvent des images, je ne prends vraiment pas de documents... enfin, je ne vais pas chercher de documents écrits, moi. Ce sera surtout des illustrations ou des cartes.

	Quelque chose comme ça. Donc, je vais dans Google images et je tape... je tape ce que je souhaite.
Chercheur	Mais, comment vous validez ce que vous récupérez ? Par exemple, sur internet ?
E. 10	Ah, mais, c'est moi après qui fait mon petit. Enfin, voilà. Si, cela me va, je le laisse tel quel. Mais, régulièrement, je corrige. S'il y a une carte, par exemple, et que moi, je veux indiquer certaines régions, je vais ensuite faire des flèches, je vais faire mon micmac toute seule, après.
Chercheur	Ah, oui. Vous, vous réorganisez le document ? Pour que cela réponde à...
E. 11	C'est ça. Mais, rarement, en fait, mes documents sont vraiment des documents provenant de quelque chose. J'ai pris des petits, enfin, des images ou des documents un petit peu partout. Et, ensuite, après, c'est moi qui vais faire...
Chercheur	D'accord. Vous réorganisez en fait le questionnement et tout.
E. 12	Oui.
Chercheur	D'accord.
E. 13	Oui. Et, je n'utilise pas de livres.
Chercheur	Ah, vous n'utilisez jamais de livres. Même pas en trame ? Non ?
E. 14	Jamais, non, non.
Chercheur	Mais, alors, comment vous faites pour organiser votre progression ? Pour savoir ce que vous allez faire exactement ? Le contenu, par exemple ?
E. 15	Alors, ça, je le définis, déjà, dès le départ. En fait, je définis les objectifs que je veux atteindre et ensuite, après, dans ma progression, les objectifs se suivent. Et, à la fin, normalement, on a vu tous les objectifs.
Chercheur	Mais, au niveau des connaissances, cela ne vous pose pas de problèmes ? Vous n'avez pas besoin...
E. 16	Eh, bien, après, c'est moi qui vais chercher toute seule, oui. Pour...
Chercheur	Et, ça, vous allez les chercher où ?
E. 17	Soit, je... pareil : internet, ou des livres. Des livres pédagogiques, enfin, des livres de l'élève. Donc, je lis. J'essaie de me renseigner.
Chercheur	Ah, vous utilisez quand même le manuel ?
E. 18	Oui, bien sûr. Mais, pour moi.
Chercheur	Que pour vous. Pas pour les élèves.
E. 19	Voilà, c'est ça. Après, c'est moi qui réorganise. Mais, non, bien sûr, il faut que je me renseigne parce que sinon, je ne peux pas leur donner non plus n'importe quoi.
Chercheur	Et, quand vous allez chercher vos documents, vous avez déjà une image en tête de ce que vous voulez ?
E. 20	Oui.
Chercheur	Ou, par exemple, je ne sais pas, vous tapez : paysage. Vous prenez ce qui se trouve.
E. 21	Non, j'ai déjà un objectif. J'ai déjà ciblé ce que je voulais faire. Donc, je vais aller chercher le document qu'il me faut. Donc, je peux aller à l'IUFM, cela m'arrive régulièrement. Enfin, moi, je lis beaucoup, donc, c'est vrai qu'à chaque fois, je vais mettre un post-it. Je me dis : tiens, c'est intéressant, ça. Et puis, ensuite, ...
Chercheur	Mais, cela fait un gros travail de recherches ?
E. 22	Oui. Eh, bien, oui. Je travaille toutes les vacances. Enfin, je veux dire. Je fais cela pour tout. Après, il faut voir l'investissement. Enfin, c'est un investissement, mais il faut voir le rendu après. Je veux dire qu'ils sont beaucoup plus, enfin, je ne sais pas comment vous dire ça mais moi qui suis scientifique, ils sont beaucoup plus chercheurs ensuite. Il y a vraiment, on sent vraiment qu'ils s'investissent. Que ça reste aussi. Qu'il y a vraiment une trace qui... alors que quand on lit quelque

	chose, enfin, j'ai l'impression qu'ils ne sont pas actifs. Ils laissent couler.
Chercheur	Mais, alors, par exemple, quand ils émettent des hypothèses, il faut bien une référence à un moment donnée pour la valider ?
E. 23	Alors, attention, les hypothèses, c'est simplement pour voir ce qu'ils pensaient avant. C'est-à-dire que l'hypothèse, ça... alors, c'est quand même, l'hypothèse, elle permet dans la recherche, on fait tous des hypothèses. Mais, c'est pour voir que là notre hypothèse, elle peut être juste, hein. Mais, voilà ce que j'ai appris, voilà ce que je savais avant. Mon hypothèse était fautive et à la fin, on le voit toujours. C'est-à-dire qu'on regarde maintenant ce qu'on appris et je les fais relire leurs hypothèses. Donc, ils voient que... cela leur permet aussi de savoir qu'ils ont appris quelque chose.
Chercheur	Donc, c'est quand même vous qui transmettez la connaissance au final.
E. 24	Non, non, c'est eux, parce que je fais en sorte dans les documents que ce qu'ils trouvent, ce soit la leçon. C'est bien cela le plus dur mais j'y arrive.
Chercheur	D'accord.
E. 25	Oui, non. C'est dur mais enfin, ils y arrivent. Là, un exemple, pour le climat, je voulais absolument qu'ils dégagent les un document qui dégage les caractéristiques en fait, qui permette de définir un climat. Pas toutes, mais au moins, quelques caractéristiques : les précipitations, les températures, la végétation qui dépend aussi des températures. Donc, je leur ai fait dégager les tableaux, comment dire, le diagramme, en fait. Donc, je leur ai fait dégager avec une étude de documents. Ensuite, on a fait un tableau récapitulatif avec les précipitations, les températures. Et grâce à ça, on a fait une expérience avec des plantes. Et donc, on a vu, oui, je sais, c'est compliqué, mais, en fait, on a fait des expériences par rapport aux précipitations, en fait, par rapport à l'eau et aux températures et ils ont vu que quand il fait très froid. Voilà, il n'y a pas de végétation. Et ensuite, je les ai amenés à la lecture d'images. On a une image, on regarde : ah, il n'y a pas de végétation. Il fait froid et bien : quel est le climat ? Au lieu de leur dire : le climat : c'est ça ! Je leur ai fait dégager les caractéristiques pour ensuite...
Chercheur	Mais, alors, vous ne faites pas qu'une heure de géographie par semaine.
E. 26	Ah, non. Non, non.
Chercheur	Vous en faites plus que ça. En fait, vous mélangez un peu les sciences d'une certaine manière.
E. 27	Oui, je raccorde tout.
Chercheur	Ah, oui. D'accord, c'est intéressant.
E. 28	En même temps, c'est censé être la réalité que on n'est pas que géographe, enfin. Je sais qu'en sciences, quand on en faisait. On a fait aussi du, enfin, on a étudié le climat, on faisait aussi. Il y a plein de...
Chercheur	La géomorphologie...
E. 29	Il y a plein de voilà.
Chercheur	Et, est-ce que vous avez des problèmes de connaissances ? Par exemple, en ce qui concerne, quand vous préparez vos leçons ?
E. 30	Je vous dirais que cela va en géographie. Enfin, déjà, j'ai des restes de ce que je faisais quand j'étais plus jeune. On après, enfin, étant donné que j'ai fait des sciences, il y a des choses aussi que je connaissais. Après, non, enfin, je vais chercher, tout simplement. Enfin, si je ne connais pas, je m'y mets et j'essaie de visualiser...
Chercheur	Et, à ce moment-là, quand vous allez chercher des connaissances pour vous, vous allez les chercher... vous faites un mélange de tout ce que vous trouvez ? Comment cela fonctionne, là ?
E. 31	Non, non. Je vais déjà dans les livres de l'élève. Pour pouvoir un petit peu cibler.
Chercheur	Dans les manuels, ah, oui d'accord.
E. 32	Le B.O., aussi, il sert beaucoup, parce que c'est lui qui va dire : il faut que l'élève ait telle connaissance. Donc, déjà, ça permet, puis, c'est, bien, enfin, bon, c'est vrai que le B.O. n'est pas très, très précis. Mais, moi, je me fixe. Voilà, je me dis, bon : sur le Monde, ils doivent savoir ça à peu près. Et puis, je reste fixée sur les objectifs que j'ai définis. Et, à ce moment là, je vais essayer

	d'avoir les connaissances qu'il faut. De les maîtriser, en tous les cas, les connaissances que je vais leur apporter de les maîtriser.
Chercheur	Je comprends bien votre démarche. En règle générale, est-ce que vous trouvez ce que vous cherchez ?
E. 33	Pas toujours. Eh, bien, là, pour les plantes, j'ai du tout faire à l'ordinateur. Les documents, les expériences.
Chercheur	Mais, alors, cela veut dire que vous construisez vous-même les documents.
E. 34	Oui, il y a certaines fois, je suis obligée de construire les documents parce que si cela ne me plaît pas.
Chercheur	Parce que cela ne répond pas à vos attentes, d'accord.
E. 35	Bien, le but, si vous avez un objectif, il faut rester dessus. Donc, si cela ne convient pas. Après, je vous dirai que je ne peux pas trop créer des cartes de géographie. Donc, j'essaie de me débrouiller pour en avoir. Mais, là, c'est pareil, pour la carte du monde (carte murale), non ce n'est pas celle-là. J'avais une carte du monde qui ne me plaisait pas du tout en fait. Eh, bien, j'ai reconstruit la carte sur World avec des flèches et tout. Parce que cela ne me plaisait pas comme elle était. Donc, je l'ai repris. Eh, puis,...
Chercheur	D'accord. Et qu'est-ce qui vous manque le plus pour préparer vos leçons en règle générale ?
E. 36	Un petit peu plus de clarté, on va dire dans les programmes. Ce n'est pas très clair.
Chercheur	Donc, si ce n'est pas très clair pour vous, cela voudrait dire que vous pourriez être des fois hors programme alors ?
E. 37	Je vous dirai, enfin, que comme je consulte beaucoup les manuels, je reste quand même. Enfin, je pense que...
Chercheur	Ah, oui, cela reste votre trame de...
E. 38	Enfin, quand même, je ne vais pas hors programme et puis je ne fais pas des choses. Donc, non, c'est vrai que par exemple quand les B.O. vous disent : le Monde. Le Monde, c'est vaste. Enfin, je veux dire : il n'y a pas tant... mais, là, ils sont en train de mettre en place des progressions, apparemment, qui sont mieux construites que ce qu'on nous avait données. Non, par contre, je pense, enfin, ... il y a des choses certainement qui sont peut-être plus dures. Là, par exemple, les caractéristiques, etc. Je sais que c'est peut-être un niveau supérieur. Mais, comme je pense qu'ils sont capables de le faire, que je l'apporte d'une certaine façon. Ça se tient et ça réussit. C'est que...
Chercheur	D'accord. Et là, c'était une première manière de faire. Donc, vous avez deux autres manières de faire ?
E. 39	Alors, soit, c'est l'étude de documents. Donc, là, on étudie des documents et après, il y a aussi parfois le transmissif. Mais, j'essaie de limiter, quand même.
Chercheur	Et l'étude de documents, c'est quels documents que vous présentez ?
E. 40	Eh, bien, c'est toujours pareil. Ce sont des documents que moi, je vais chercher. Ensuite, les questions, c'est moi qui les pose.
Chercheur	D'accord. Et après, c'est individuel ou c'est une grande carte ou je ne sais pas ?
E. 41	Alors, c'est... non, non, c'est individuel. Donc, euh, je ne sais pas, ... cela va peut-être vous aider (la maîtresse regarde dans un cahier d'élève). J'ai du mal à m'expliquer, mais voilà. Enfin, là, il y avait sur le changement climatique. J'avais fait en fait... j'essaie de leur poser des questions, enfin, pour essayer. Des questions qui leur permettent de réfléchir et de les amener à ce que je veux.
Chercheur	Et, à chaque fois, vous faites tout ?
E. 42	Oui, ça, c'est moi qui l'ai fait. Ça, attendez, que je ne dise pas de bêtises (la maîtresse regarde dans un cahier d'élève). Si, c'était moi, il me semble, sauf ça, j'ai été le chercher.
Chercheur	Oui les tableaux. (Ce sont des tableaux issus de manuels) Mais, après, toute la réorganisation, c'est vous qui... Donc, en fin de compte, à chaque fois vous utilisez des documents et vous reconstruisez tout le questionnement qui n'est pas spécialement avec le document initial.

E. 43	C'est ça. Là, par exemple, c'est pareil, c'est moi qui l'avait fait l'expérience. Là, c'est moi qui l'avais fait. Complètement, avec les diagrammes.
Chercheur	Oui, oui, on retrouve ça dans les... avec les diagrammes ombrothermiques.
E. 44	C'est ça. Donc, j'avais pris un peu partout. J'avais ensuite mis. Voilà.
Chercheur	Ça, vous faites ça dans toutes les matières ? Ou, c'est spécifique à la géographie ?
E. 45	Oui.
Chercheur	Ah, oui, en effet, mais, c'est une reconstruction de tout le...
E. 46	Oui, enfin, bon, moi, je n'arrive pas à travailler à partir de manuels. Le problème, c'est qu'à chaque fois, cela ne va pas dans ce que... enfin, cela ne rentre pas dans la case par rapport à ce que je souhaite. Et donc, cela me gêne et je suis obligée de refaire. Après, c'est la façon dont je travaille mais... Dans toutes les matières, je vous dis, les livres, je ne les utilise pratiquement pas.
Chercheur	Dans toutes les matières, c'est pareil, vous n'utilisez pas les manuels ?
E. 47	Non.
Chercheur	Cela reste une trame pour vous, pour rester dans les rails.
E. 48	C'est ça. Exactement.
Chercheur	Et, puis, après, vous reconstruisez tout.
E. 49	C'est ça. Mais, bon, ils s'y intègrent bien. C'est que...
Chercheur	Non, non, c'est une manière de faire. C'est inattendu, mais c'est intéressant. Et quand vous récupérez des supports, est-ce que les références : de l'auteur, la date. Est-ce que cela vous importe ou c'est le document en tant que tel.
E. 50	Non, c'est le document. Ah, oui, non, non. Le fait que... non. C'est vraiment. Je sais qu'après, il faut respecter les...
Chercheur	Les...
E. 51	Non, parce que les droits d'auteur.
Chercheur	Non, ce n'est pas ça. Mais, je me posais la question : vous récupérez un document sur un internet, mais comment vous pouvez savoir que c'est un document qui reflète bien ce qu'il veut dire ? Comment vous validez ce... ?
E. 52	Parce que je le lis. Enfin, non, non, je fais attention. C'est pas, par exemple pour les diagrammes....
Chercheur	Parce que vous avez les connaissances suffisantes ?
E. 53	Oui, bien sûr. De toute façon, à partir du moment où j'ai mis un objectif, je sais ce que je veux. C'est-à-dire : je ne fais pas comme ça, au hasard. Je sais ce que je veux à la fin. Donc, je sais ce qu'il va falloir. J'ai déjà pré-réfléchi, beaucoup. Avant de faire mon document, j'ai déjà beaucoup réfléchi, noté tout ce qu'il me fallait. En fait, j'ai une ébauche, simplement, il me manque les documents. Je vais aller chercher ce qu'il me faut. Pour les diagrammes, je savais que je voulais avoir le climat tropical, le climat machin et je suis allée pour avoir tous ces climats. Voilà. Je ne vais pas aller sur internet en me disant : ah, ce document, il est bien et ensuite faire. Non. Je fais et ensuite je vais chercher le document. Ce qui va plus vite quelque part. Parce qu'une fois que vous avez défini votre objectif, vous savez ce que vous voulez, il faut aller le chercher. Enfin, vous voyez, une fois que vous savez vraiment ce que vous voulez, vous cherchez, vous cherchez, vous allez trouver. Au pire, si vous ne trouvez pas, vous le créez.
Chercheur	Oui, d'accord. Est-ce que vous avez du mal à préparer vos leçons de géographie ?
E. 54	Du mal, je n'irai pas jusque-là. C'est vrai que c'est long. Il faut vraiment y réfléchir. Mais, du mal, non. D'ailleurs, je m'y suis mise cette année, là, en géographie. Avant, c'était une collègue qui faisait à ma place. Et, comme j'ai changé d'école, je le fais et puis j'aime bien.
Chercheur	Mais, là, cela fait plusieurs années que vous faites le CM2 ?
E. 55	Cela fait deux ans.

Chercheur	Et donc, l'année dernière, vous ne faisiez pas de géographie ?
E. 56	Non, c'est ça. Moi, je suis jeune. Je suis T.3, donc. Je suis toute jeune.
Chercheur	Et, qu'est-ce que vous manque le plus pour préparer vos leçons ?
E. 57	Des documents. Je trouve qu'il n'y a pas assez de documents.
Chercheur	De quels types ?
E. 58	De tout. Les cartes, par exemple. Je trouve qu'il n'y a pas assez de documents que l'on puisse utiliser. Par exemple, les cartes pour les faire légènder. Ce genre de chose. Dans les manuels, il y a beaucoup, effectivement, il y a beaucoup de documents. Enfin, il y a la leçon. Mais, oui, il n'y a pas vraiment beaucoup de documents où vous puissiez légènder. Où il y ait une recherche.
Chercheur	Une sorte de cahier de T.P., quoi ?
E. 59	Oui, des études de documents. Il y en a. Je sais qu'il y a un gros bouquin. Je ne sais plus comment il s'appelle. Il est bleu. C'est 60 séquences de géographie.
Chercheur	Cela doit être 15 séquences de géographie.
E. 60	Voilà, c'est ça. Il est pas mal, il est pas mal. Celui-là, oui, il répond plus. Mais, bon, il faut quand même aller chercher. C'est que les manuels de géographie surtout anciens, c'est... je trouve que c'est un petit peu barbant. Enfin, cela ne rend pas tellement vivant la géographie. Alors, que c'est une science vivante quand même.
Chercheur	Pourquoi cela ne la rend pas vivante ?
E. 61	Après, pour moi, je trouve qu'il faut, enfin, c'est comme les sciences, il faut utiliser ce qu'on a aussi à l'extérieur. Vous voyez ce que je veux dire. Je veux dire : là, comme ça, vous lisez une leçon de géographie. C'est quand même rébarbatif.
Chercheur	Vous êtes plus dans l'expérience.
E. 62	Oui, eh, bien j'essaie que cela soit aussi...
Chercheur	Plus actif ?
E. 63	Oui, et que ce soit réfléchi. Je trouve que cela ne rend pas vivant de lire un cours, à voix haute, et que cela ne permet pas de... Il y a des élèves qui sont très attirés par ça, par la leçon, mais je le vois, quand je le fais en histoire et en géographie et que je fais une leçon orale, que je leur explique des choses. Ils retiennent moins bien et ils sont moins. Enfin, je ne sais pas.
Chercheur	Mais, ça, c'est une manière que vous avez apprise à l'IUFM ou c'est quelque chose...
E. 64	Eh, bien, la démarche d'investigation, oui. Après, la façon dont moi, je fais mes documents, non. C'est en voyant mes élèves et en voyant ce qui marchait, ce qui ne marchait pas. J'ai tâtonné, au début. Mais bon après, enfin, vous trouvez aussi votre façon de faire. Moi, je veux dire que cela me convient.
Chercheur	Et, est-ce que vous avez eu des cours à l'IUFM, en géographie ?
E. 65	Non, très peu, franchement. En géographie et en histoire, enfin, malheureusement.
Chercheur	Et, cela vous a manqué ?
E. 66	Oui, quand même. Il ne faut pas dire. Après, on se rattrape en travaillant et en cherchant. Mais, c'est vrai que quand même les cours à l'IUFM. Il y a des choses qui m'ont servi. Mais, en géographie, je n'ai pratiquement jamais eu de cours. J'avais une historienne, alors, en plus.
Chercheur	Et, ça, ça vous a manqué ?
E. 67	Oui, un petit peu, quand même. Après, maintenant, enfin, comme j'ai une façon de travailler. Et que j'arrive à faire mes progressions toute seule. Je n'ai jamais eu vraiment de problèmes pour faire mes séquences. Mais, oui, si j'avais eu un petit coup de pouce en plus. C'est toujours mieux parce que cela prend du temps. Donc, on se dit qu'un petit coup de pouce en plus, ce n'est pas...
E. 68	C'est aussi pour cela que je fais cette démarche d'investigation. C'est vraiment pour insister sur le

	sens. Et insister sur le fait que les choses ne viennent pas comme ça. On les trouve, on les cherche.
Chercheur	On les construit, d'accord.
E. 69	Oui. Vraiment, pour qu'ils soient acteurs de ce qu'ils font. Parce que je trouve qu'ils sont vraiment passifs. De plus en plus. Et, ils attendent qu'on leur donne la becquée, qu'on leur donne. Non, mais c'est vrai. À chaque fois que j'ai mes classes, au début, c'est dur, mais c'est dur de les mettre au travail en groupe. Et puis, bon, à la fin de l'année, c'est, vous les voyez, c'est complètement autre chose. J'avais une conseillère péda qui était venue la première année où j'enseignais. Et, j'avais fait, en fait, retrouver tous les caractères, les caractéristiques de tous les quadrilatères. Et, elle m'avait dit : eh, bien, chapeau. Parce qu'en fait, j'étais partie de figures et il fallait qu'ils me retrouvent toutes les caractéristiques. Enfin, c'était compliqué, mais ils avaient trouvé et à la fin, ils sont vraiment...
Chercheur	Performants...
E. 70	Oui. Eh, bien, c'est le but. Vraiment, après, on a chacun une façon mais je pense que tout le monde a ce but là quand même.

Transcription de l'entretien de I.G.

I.G., 13 d'ancienneté, 35-40 ans. PE1/PE2, histoire géographie pendant un semestre, licence d'Allemand.	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres en classe de géographie. Donc, en fait, j'essaie de comprendre comment les maîtres s'y prennent pour se documenter, pour préparer leurs leçons de géographie. En fait, c'est ce qui se passe avant la classe. C'est ce qui m'intéresse. Quels documents ils utilisent ? Pourquoi ils les utilisent ? Pourquoi ils ont pris celui-là plus qu'un autre ? Est-ce que toi, tu as des supports particuliers que tu utilises ?
I. G. 1	Moi, j'utilise beaucoup le gros fichier ressources de chez... j'ai peut-être ici l'histoire ? Non, je ne l'ai pas évidemment. ... de chez Retz.
Chercheur	Ah, oui, les quinze séquences.
I. G. 2	Les quinze séquences parce que finalement les documents, ils ne sont pas mal. Et, sinon, tu perds beaucoup de temps. A t'éparpiller, à chercher. Mais, c'est vrai qu'il te faut toujours le document. Mais, tu perds un temps fou.
Chercheur	Toi, tu n'utilises que ça, en fin de compte ?
I. G. 3	Beaucoup, oui, parce que j'ai tendance à perdre du temps sur les... sur tout ce qui est discipline, oui, d'éveil. Donc, là, il a fallu que je recentre pour finir le programme, quoi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 4	Après, pour les études de paysages, on a aussi une banque de posters. C'est... enfin... mais, le problème, c'est que ça se périmait vite, quoi. Enfin, j'ai des trucs... tu te dis : bon. Genre la France industrielle. Et puis, moi, ce que j'aimais bien, c'était quand on avait le monde. C'était tout ce qui est recherche. Mais, on peut le faire sur l'Europe auprès pas des ambassades mais il y en a des centres... comment cela s'appelle ?
Chercheur	Des centres culturels ?
I. G. 5	Des centres culturels, avec des dépliants. C'est vrai que ça permet de découper. De patouiller.
Chercheur	D'accord. Et toi, comment tu t'y prends avec le fichier que tu utilises ?
I. G. 6	Là, j'essaie de me concentrer sur vraiment le...
Chercheur	Ce qui est donné.
I. G. 7	Mais, j'ai toujours, c'est une horrible tendance chez moi, j'ai tendance de faire le truc à ma sauce. En fait, après, je perds du temps.
Chercheur	Donc, tu en reviens toujours à ce fichier.
I. G. 8	Donc, j'essaie, oui.
Chercheur	Et, dans les autres matières, tu fais de la même manière ou... ?
I. G. 9	Ben, histoire... disons, toutes les disciplines d'éveil, là, j'en suis arrivée à ça quoi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 10	Parce que sinon, je ne finis pas le programme.
Chercheur	Ah, oui. Cela fait plusieurs années que tu fais de cette manière là ?
I. G. 11	Depuis l'année dernière.
Chercheur	Ah, oui, depuis l'année dernière. Mais, alors pourquoi tu fais cela depuis l'année dernière et tu ne le faisais pas avant, par exemple ?
I. G. 12	Parce que avant... pour moi, c'était juste un fichier parmi d'autres et j'avais d'autres supports. Et puis, je me suis aperçu, là, c'est vraiment hyper carré, hyper... et tu finis... enfin, c'est plus... Et, puis, je me suis aperçu que je perdais du temps à multiplier les supports et les approches et du coup, eh, bien, on n'avancait pas dans...

Chercheur	D'accord. Et, donc, ce fichier-là, toi, il te satisfait entièrement ?
I. G. 13	En même temps, cela veut rien dire parce que parfois tu utilises un truc un ou deux ans, tu t'aperçois, tu en es très content, parce que c'est vrai, c'est structuré, etc. Puis, au bout de la troisième année, tu commences à apercevoir beaucoup plus les lacunes. Donc, je pense que d'ici un ou deux ans, j'arriverais...
Chercheur	Tu feras autre chose ?
I. G. 14	Oui, voilà.
Chercheur	D'accord. Mais, avant, tu faisais comment, alors ? Comment tu t'y prenais ?
I. G. 15	Alors, avant avec les cycles, avec les CM2, on avait le monde, comme thème. Et donc, on cherchait sur des tas de supports, enfin, moi, je leur faisais chercher pour les types de paysages par exemple, aller chercher des brochures publicitaires dans les agences de voyages pour caractériser les différents climats, etc.
Chercheur	Mais, tu n'avais pas de manuels, des choses comme ça ? Tu n'utilisais pas de manuels ?
I. G. 16	De manuels, non. Et, puis, c'est vrai que je n'ai pas investi dans le manuel de géographie parce que je trouve que les données, enfin, en même temps, c'est logique, périment plus vite que les données en histoire ou en sciences. Donc, c'est vrai que...
Chercheur	Mais, alors, par exemple, quand tu utilises ce fichier-là, tu... comment dire ? Tu photocopies le document ? Comment ça fonctionne ?
I. G. 17	C'est... tu as, à chaque fois, un document à photocopier. Un ou plusieurs avec tout un processus de questionnaire sur le document. Donc, c'est vrai, cela donne une méthodologie aussi aux élèves. Et, tu as même l'évaluation qui est prévue.
Chercheur	Toi, tu fais tout de A à Z ?
I. G. 18	Disons que cette année, j'essaie de m'y tenir. Mais, j'ai du mal. J'ai toujours tendance à faire : tiens, si on faisait ça ? Mais, du coup, après, je n'avance pas dans le programme.
Chercheur	D'accord.
I. G. 19	Alors, j'essaie de m'y tenir au moins une année pour m'apercevoir vraiment de ce qui manquerait réellement et le rajouter après.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 20	Parce que sinon, j'ai tendance à partir dans tous les sens.
Chercheur	Oui, je comprends ce que tu veux dire. Et, dans les autres matières ? Cela te fait la même chose, par exemple, en français, en mathématiques, ou c'est spécifique aux matières d'éveil ?
I. G. 21	C'est spécifique aux matières d'éveil.
Chercheur	De t'étaler comme ça. Ou... ?
I. G. 22	De m'étaler, oui. Je ne sais pas. Ou j'arrive mieux à centrer pour le français et les maths. Mais, c'est vrai que c'est un de mes gros soucis. Le timing.
Chercheur	Et, est-ce que tu en fais toutes les semaines de la géographie ? Du coup, avec ce... ?
I. G. 23	J'essaie, oui.
Chercheur	Ah, oui, tu t'y tiens.
I. G. 24	Oui, j'essaie de m'y tenir.
Chercheur	Et, donc, cela ne te pose pas de difficultés pour préparer tes leçons, de ce fait ?
I. G. 25	C'est quasiment tout clé en mains. Tu as toutes les pistes, les... enfin, il est bien fait, quoi, comme support. C'est vrai que, comme je dis, à l'usage, on va s'apercevoir : il manque ci, il manque ça. Mais, en base de travail, c'est clair, précis. Les documents sont assez bien... comment dirai-je... bien choisis. Il y a beaucoup de cartes.
Chercheur	Et comment tu l'as trouvé ce document ?

I. G. 26	En allant chez les éditeurs. Et en le feuilletant. C'est là où les éditeurs ils manquent maintenant.
Chercheur	C'est-à-dire ?
I. G. 27	C'est là, la possibilité de feuilleter les manuels.
Chercheur	Ah, oui, toi, tu avais feuilleté et celui-ci t'avait tout de suite convenu par rapport aux autres, ou comment ?
I. G. 28	Eh, bien, je... disons, que géographie, entre autres, j'avais vu celui de géographie parce que je cherche toujours à droite, à gauche, les cartes, les... et je m'éparpillais. Je perdais un temps fou. Alors que là, c'était vraiment bien précis, bien
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 29	Mais, même, ... bon, tout ne correspond pas au programme. Parce que, par exemple, tu as tout, pour chaque pays européen, tu as les grandes villes, le relief, les fleuves. Evidemment, on ne fait pas tous les pays européens dans le détail mais je veux dire : c'est vraiment très documenté.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 30	Donc, ...
Chercheur	Il y a une partie pour toi, et une partie pour les élèves ? Si je comprends bien.
I. G. 31	Voilà, oui.
Chercheur	Et, qu'est-ce qui te manquerait le plus... qu'est-ce qui te manque le plus pour préparer tes cours de géo ? Ou s'il ne te manque rien ? Je ne sais pas.
I. G. 32	Non, mais, c'est vrai, le problème avec la géographie, entre autres, enfin, moi, je n'ai pas fait d'études de géographie. C'est qu'on reste aussi beaucoup sur ce que nous on a appris. Alors, est-ce qu'on fait réellement de la géographie comme on devrait la faire ? Ce n'est pas garanti.
Chercheur	Mais, par exemple, avec ce livre-là, tu penses que tu l'as fait mieux comme elle devrait être faite ou... ? Parce qu'en même temps, c'est un livre pour les maîtres, donc.
I. G. 33	Oui.
Chercheur	Ou tu considère que ce n'est pas encore ça ?
I. G. 34	Tu sais, des fois, tu regardes les livres de maths ou de français, et cela dépend aussi des personnes qui les écrivent.
Chercheur	En fait, ce n'est pas parce que c'est écrit... c'est vendu par des éditeurs que tu as vraiment confiance, si je comprends bien ?
I. G. 35	Il y a des fois, il y a quand même des grosses boulettes.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 36	L'exemplaire en CM2 de Vivre les maths. Sur la couverture, ils avaient fait une erreur de conversion. Ils avaient mis que un mètre c'était égal à un centième de décimètre.
Chercheur	Au lieu d'un dixième.
I. G. 37	Enfin, bref. Voilà.
Chercheur	Donc, en fin de compte, même si c'est un manuel qui est destiné aux... un livre qui est destiné pour les enseignants, enfin, tu as toujours un regard critique ? Malgré tout. Tu ne prends pas pour argent comptant.
I. G. 38	Il faut dire que c'est vrai que de toutes manières à l'IUFM, on nous disait toujours : oui, mais, il faut regarder ce qui ne va pas. Et, c'est vrai qu'on garde cette manière. Là, c'est vrai que pour ce manuel-là, je me suis dit : il faut que je fasse confiance parce que je ne m'en sors pas. A part fouiller à droite, à gauche. Je perds trop de temps.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
I. G. 39	Il y a un moment où il faut arrêter. Sinon, on part dans tous les sens.
Chercheur	Et, donc, tu fais ça, en histoire aussi. En sciences ?

I. G. 40	En sciences, j'ai un peu plus de soucis parce que notre répartition, elle ne retombe sur le fichier. Mais, euh, ...
Chercheur	Toujours dans la même collection, pareil ?
I. G. 41	Ils sont vraiment très bien.
Chercheur	Non, non, je te titille, mais j'essaie de comprendre comment les maîtres s'y prennent. Qu'est-ce qui leur fait choisir plus un document qu'un autre ?
I. G. 42	Au départ, je étais partie sur... il y a la collection Magellan aussi qui était assez illustrée. Adaptée pour les enfants, qui n'était pas mal.
Chercheur	Mais, là, tu as des illustrations chez Retz, et tout ?
I. G. 43	Tu as des cartes, des... eh, bien, après, c'est vrai qu'au niveau des photos, etc., c'est plus réduit. Tu as quelques affiches à la fin du fichier. Et, mais, par exemple, en histoire, c'est une mine ce truc. Ils choisissent vraiment... tiens, regarde ! Ça, c'est sur les châteaux-forts. Tu as des photos, tu as le schéma. Et tu as le questionnaire qui va avec.
Chercheur	Et, qu'est-ce qui te manquerait le plus pour préparer tes... s'il y avait quelque chose qui te manquait ? Là, tu utilises ce support-là, mais je ne sais pas...
I. G. 44	Eh, bien, disons que c'est à force d'utiliser un support que l'on s'aperçoit de ses manques, je pense.
Chercheur	Oui, c'est ce que tu disais. Mais, pour l'instant, tu n'en as pas eu de particulier ?
I. G. 45	Sinon, c'est vrai qu'on recherche des trucs sur internet. Il y a des documents à la bibliothèque. Mais, là, j'essaie de me lim... de me concentrer plus sur une source de documents plutôt qu'aller chercher, je m'éparpille.
Chercheur	Et, par exemple, dans les autres, pour les autres matières, si je comprends bien, tu les fais quand même chercher sur internet. Ou toi, tu cherches, par exemple ?
I. G. 46	Les deux.
Chercheur	Ah, oui, les deux. Mais, alors, comment tu valides, par exemple, tes documents quand tu les récupères sur internet ? Pas spécialement en géographie.
I. G. 47	En fait, généralement, quand je vais sur internet, j'ai déjà une idée précise du type de document que je veux. Donc, soit il faut que j'arrive à trouver pile poil ce qui tombe dans les critères. Soit, alors, c'est vrai que des fois, comme internet est très vaste, c'est très compliqué.
Chercheur	Mais, en fait, le document, là, tu me dis : je cherche le document que je veux. Cela signifie quoi ? C'est-à-dire ?
I. G. 48	Soit c'est une carte vraiment précise, ou tout ce qui est graphique. Des données avec des dates.
Chercheur	En fait, oui, c'est quelque chose que tu pourrais faire toi-même, en gros, mais...
I. G. 49	Je n'ai pas forcément toutes les données.
Chercheur	Voilà, tu n'as pas les données, d'accord. Tu sais, en gros, ce qu'il y a dedans, quoi.
I. G. 50	Voilà. Généralement, je sais ce que je veux.
Chercheur	Est-ce que tu apprécies particulièrement cette discipline ou c'est quelque chose qui... tu l'as fait parce qu'il faut la faire ? Tu l'as fait parce que... ?
I. G. 51	Alors, au début, je la faisais parce que, enfin, j'aimais beaucoup parce que ça permettait d'ouvrir sur le monde. De faire un tas de thèmes. Et puis, je trouve qu'on court de plus en plus après le temps, et cela devient une corvée parce qu'il faut que ça soit pile poil millimétré et que ce n'est pas ma spécialité.
Chercheur	Tout à l'heure, tu m'as dit : en fin de compte, je ne sais pas si je fais bien la géographie parce que, moi, je l'ai apprise d'une manière et je ne sais pas si on doit la faire comme ça maintenant. Si j'ai bien compris ce que tu m'as dit ?
I. G. 52	Oui.
Chercheur	Mais, alors, qu'est-ce qui te gêne par rapport à ça ? C'est un problème de connaissances ? C'est un

	problème de connaissances du programme ? C'est un problème de... ?
I. G. 53	De connaissances tout court. Parce lorsqu'on parle, je me rappelle, avec le prof de géographie à l'IUFM, cela ne recoupe pas forcément les mêmes, ... les mêmes notions, ... enfin les mêmes réalités. Ce qu'on ... donc, c'est assez embêtant.
Chercheur	Ce qu'il disait, lui ?
I. G. 54	Ce qu'il disait. Donc, et mais même au niveau du vocabulaire. Comment tu veux être précis si on ne parle pas de la même chose.
Chercheur	C'est-à-dire ? Là, je ne comprends pas.
I. G. 55	Je me rappelle du grand truc sur : plaine, plateau, vallée, machin.
Chercheur	Toi, tu ne comprenais pas ce qu'il disait : c'est ça ?
I. G. 56	Si, ben, je n'avais pas la même définition. Donc, je me disais : celle que j'ai apprise par cœur, elle est toujours valide ? Ou, est-ce que non, ce n'est pas du tout ça ? Cela ne vaut plus du tout le coup de l'apprendre ?
Chercheur	Mais, alors, donc, toi, j'en reviens à toi. Dans ton livre-là, il y a une partie pour les maîtres. Mais, eux, ils donnent une définition, en fin de compte.
I. G. 57	Oui, aussi.
Chercheur	Mais, alors, donc, ça, ça devrait te ...
I. G. 58	Bah, oui, mais il faudrait que j'ai les trois niveaux parce que certaines définitions, elles sont d'avant.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Ah, oui, c'est-à-dire, ils ne reprennent pas à chaque fois les définitions ?
I. G. 59	Toutes les définitions.
Chercheur	Et toi, ça, ça te gêne, ça ?
I. G. 60	Eh, bien, je fais comme je peux. Mais, je ne suis pas sûre justement d'être...
Chercheur	Ah, oui, et en fin de compte, tu ne vérifies pas pour autant.
I. G. 61	Là, en ce moment, je... je n'ai pas le temps.
Chercheur	Je ne juge pas, j'essaie de comprendre.
I. G. 62	Oui, parce que c'est vrai, l'avantage, le Magellan, il existe le fichier photocopiable. Enfin, le fichier que pour la géographie. Donc, là, l'avantage, c'est vrai que tu peux voir tous les... tous les différents...
Chercheur	Sur le cycle.
I. G. 63	Oui, sur le cycle. Eux, ils font les trucs soit par niveaux, mais avec comment dire...
Chercheur	Oui, je comprends. Soit l'histoire, soit la géo...
I. G. 64	Toute l'histoire, enfin histoire et géo et machin, CM1. Soit, ils font tout pour le cycle 3.
Chercheur	Oui, oui, d'accord. Ah, oui, toi, en fin de compte, ce dont tu aurais besoin pour toi, c'est d'avoir toutes les données pour le maître CE2, CM1, CM2, mais avoir le fichier pour l'élève juste pour ta classe ?
I. G. 65	Oui.
Chercheur	Si je comprends bien ?
I. G. 66	Oui, mais, enfin, cela ne se présente pas comme ça, donc.
Chercheur	Oui, mais quand tu as des doutes, par exemple, sur des définitions. Tu aurais besoin de l'ensemble des définitions.
I. G. 67	En histoire, c'est ce que je fais. Je vais regarder les leçons d'avant du livre.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.

I. G. 68	Effectivement. Donc, je ne sais pas, la géographie, tu as toujours l'impression que c'est un peu plus... flou que l'histoire.
Chercheur	Un peu plus flou ?
I. G. 69	En même temps, l'histoire, c'est chronologique, donc.
Chercheur	Non, mais, c'est justement, ta réponse-là, elle appelle une... en fait, c'est comme si tu exprimais un besoin. Si tu veux. Mais, alors, c'est quoi. Si tu avais, par exemple, quelque chose, à dire, par exemple, je ne sais pas...
I. G. 70	Par exemple, quand on nous dit : étudier le tourisme, etc. On nous propose toujours... enfin, il faut qu'on fasse le lien entre des documents, des choses iconographiques. Des cartes aussi. Et ça manque souvent, je trouve dans les manuels. Soit, tu n'as que des photos, soit tu n'as que la carte, enfin, voilà, tu n'as pas toujours les deux. Je trouve que c'est intéressant...
Chercheur	D'accord. Donc, en fait, tu as un manque de données, en gros.
I. G. 71	Voilà. Et puis, le problème des banques de données, c'est que tu es obligée d'aller à droite, à gauche. L'avantage du Retz, c'est vrai, je trouve qu'il est plus varié, et plus précis dans ce qu'il propose.
Chercheur	Mais, au niveau connaissances, toi, tu aurais besoin d'un balayage de CE2, CM2 pour toi ?
I. G. 72	Bien, oui. Que ce soit clair. Parce que moi, je pars avec mes connaissances de primaire, de collège, de lycée. C'est vrai qu'on n'a pas forcément la même vision de la géographie que... C'est un peu, je ne sais si tu as fait l'animation pédagogique sur les mesures. Quand tu vois un mathématicien parler des mesures, ce n'est pas la même chose que toi, quand tu parles des mesures.
Chercheur	Non, non, mais, je comprends bien ce que tu dis.
Chercheur	À l'IUFM, tu as fait PE1 et PE2 ?
I. G. 73	Oui, surtout, que j'avais pris Histoire géo. Mais, cela ne fait que quand même un semestre.
Chercheur	En PE1, tu avais pris histoire géo ?
I. G. 74	En PE1, et c'est vrai que, finalement, parfois, cela pose plus de questions que cela n'apporte de réponses.
Chercheur	C'est-à-dire, pendant ta formation, ça t'a posé plus... cela ne t'a pas vraiment apporté en fin de compte ? Si je comprends bien.
I. G. 75	Si, cela m'a permis de voir les choses différemment. Mais, je ne suis pas sûre, j'ai pas... je ne suis pas sûre de mes connaissances par rapport, comment dire ? Je n'ai pas su tout... synthétiser.
Chercheur	Et tu as fait des études de... ?
I. G. 76	D'allemand.
Chercheur	Oui, donc, cela n'a rien à voir.
I. G. 77	Donc, en allemand, c'est vrai qu'on avait des cours d'histoire mais on n'avait pas de cours de géographie.
Chercheur	Et sinon, est-ce que tu as suivi des stages entre temps, en géographie ?
I. G. 78	Non. Tu en as vu beaucoup, toi, des stages de géographie ?
Chercheur	Oui, il y en avait, quand même. Et, donc, ça, c'était quelque chose qui ne t'intéressait pas ou tu avais d'autres priorités ?
I. G. 79	C'est vrai que jusqu'à présent, j'ai favorisé d'autres matières.
Chercheur	Et pourquoi tu favorisais d'autres matières ? Et pas celle-là, par exemple ?
I. G. 80	Bien, pour l'instant, je n'en ai fait que deux de stages. C'est assez limité quand même.
Chercheur	Oui, mais tu aurais pu en demander, par exemple, des stages. Pourquoi tu n'en demandais pas, par exemple ?

I. G. 81	Parce que je n'en demande pas systématiquement chaque année parce que j'en ai fait un l'année dernière, je peux attendre.
Chercheur	Ce n'est pas quelque chose que tu demande systématiquement ?
I. G. 82	Pas systématiquement, je me dis : il faut un peu de temps pour l'avoir. Apparemment, il y en a qui arrive à l'avoir à chaque fois qu'il le demandait.
Chercheur	Eh, oui. Moi, je les demandais à chaque fois.
I. G. 83	Le premier, c'était sur la lecture d'albums parce que c'était pour les cycles 2. Et, le deuxième, c'était sur l'histoire de l'art parce que c'est vrai ils ont un peu catapulté ça et on se demande où on met les pieds.
I. G. 84	La France, c'est passé du CE2 au CM1, au CM2.
Chercheur	Ah, tu veux dire que...
I. G. 85	Et, du coup, on est...
Chercheur	Je ne comprends pas bien ce que tu veux dire.
I. G. 86	Autant, en histoire, on reste sur le truc, le plan chronologique, quoiqu'il paraît que cela va changer. Tandis qu'en géographie, à un moment, il fallait partir du cas particulier pour aller vers le monde. Après, il a fallu faire l'inverse. Et, après, on est revenu sur... quoi que non, nous, on fait l'Europe et la France. Mais, du coup...
Chercheur	Mais, ça, ah, oui, d'accord.
I. G. 87	Alors, du coup, des fois, il y a des documents, ce n'est pas adapté au niveau que les élèves.
Chercheur	Ah, oui, je comprends ce que tu veux dire. Des élèves de ta classe.
I. G. 88	Oui, voilà. Enfin, c'est trop facile ou c'est beaucoup trop difficile.
Chercheur	Ah, oui, par exemple, tu avais les documents pour des CM1. Mais, du coup, ils ne sont pas adaptés au CE2. Oui, cela te redemande de la recherche.
I. G. 89	C'est ça qui est embêtant. Je suppose qu'ils vont les rechanger l'année prochaine, les programmes.
Chercheur	Et ça, ça te gêne, ça, à chaque fois qu'ils changent ou en fait tu fais toujours à peu près de la même manière ? Est-ce que tu essaies de suivre ce qui est de nouveau ?
I. G. 90	De toutes manières, tu sais, nous, on est en plein dans les progressions d'école. Donc, voilà, quoi, ça change, tout le monde change. Et en sciences, c'était la panique parce que ce n'était pas dans mon manuel ce que j'ai à faire. Donc, il faut chercher à droite, à gauche. Bon, la science, c'est pire que la géographie.

Transcription de l'entretien de J.B.

J. B., 5 ans d'ancienneté, 28 ans, PE1/PE2, Licence de biochimie.	
Chercheur	Je fais une étude sur les sources de documentation des maîtres en classe de géographie. J'essaie de savoir à partir de quels supports ils élaborent leurs cours, pourquoi ils prennent plus un support qu'un autre, qu'est-ce qui les fait choisir ce support ? Ce n'est pas tant ce qui se passe en classe mais plutôt ce qui se passe avant qui m'intéresse. Pourquoi, par exemple, vous allez chercher sur internet, pourquoi vous prenez un manuel ? Comment vous validez vos documents, comment vous choisissez celui-ci plus qu'un autre ? Qu'est-ce qui fait que celui-ci a plus d'importance, plus d'intérêt ?
J. B. 1	Moi, c'est simple, je récupère tout sur internet à chaque fois. Pour ce qui est cartes, par exemple, la plupart du temps, dans les cartes, je cherche soit si j'ai besoin ponctuellement d'une carte comme ça. Je cherche éventuellement sur Google une image, directement une carte. Mais, alors, à ce moment-là, j'essaie quand même de regarder, enfin, je prends la peine de vérifier, puisque souvent des cartes, il y en a qui sont très, très simplifiées. Elles sont mêmes parfois même erronées. Je vois sur l'Europe, j'avais utilisé des cartes, enfin, ce n'est pas sur l'Europe. C'est sur les continents. Bon, déjà, il y a plusieurs définitions des continents. Si on en définit 4, 5, 6, ou 7. Et, en fait, il y avait une carte qui montrait le continent, en fait, c'était l'Océanie, qui ne définissait pas l'Océanie correctement vis-à-vis des couleurs. Et, en fait, il y a une partie de, je ne sais pas c'est quel pays, il y a une partie de... l'Indonésie qui est asiatique et une partie que est sur l'Océanie. Et, en fait, ils avaient mis toute l'Indonésie... C'est vrai qu'il faut quand même vérifier. Des fois, les cartes sont tellement simplifiées, certaines, que finalement elles deviennent un peu erronées ou même par rapport à la frontière entre l'Europe, disons la frontière avec l'Oural. Des fois, c'est une frontière qui est complètement aléatoire.
Chercheur	Mais, alors, comment vous vérifiez cela ? Comment vous savez, vous, que c'est erroné par rapport à une autre carte ? Qu'est-ce qui vous fait dire qu'une carte est meilleure qu'une autre, à ce moment-là ?
J. B. 2	Eh, bien, à ce moment-là, déjà, la première validation entre guillemets, c'est mes connaissances personnelles. Je me réfère à ce que je sais. Et, puis, après, c'est vrai que l'idéal c'est quand même la vérification sur support d'un livre, quoi. C'est vrai, que par exemple, un Atlas, on a tous un gros Atlas, chez nous, à la maison. Eh, bien, quand j'ai un doute, je vérifie dans l'Atlas parce que l'Atlas est plus précis, il est plus, enfin, j'ai toujours l'impression que l'Atlas est plus juste.
Chercheur	C'est un fois que vous avez un doute que vous faites cela en fin de compte ?
J. B. 3	Oui. Oui, je n'ai pas le réflexe de vérifier tout le temps, immédiatement, si la carte est juste. Si elle me paraît bonne, je considère que c'est bon, quoi. Et, je ne prends pas toujours la peine de vérifier à chaque fois si... Bon, après, ce n'est pas, jamais des cartes très, très compliquées non plus, quoi. Je pense qu'il y a des choses peut-être qui manquent, ou des choses comme ça.
Chercheur	Mais, alors, par exemple, quand vous cherchez... en fait, quand vous préparez vos leçons, vous utilisez particulièrement quel support ? Est-ce que vous en avez un particulier ? Quand cela fonctionne ?
J. B. 4	Non, pas particulièrement. Il y a principalement une source que j'utilise. C'est cartable.net. Le site qu'ils mettent : le cartable de l'école.
Chercheur	Et, ça, vous faites ça en géographie ?
J. B. 5	Eh, bien, en fait, c'est dans tous les domaines. La plupart du temps. C'est vrai qu'en géographie, je n'ai pas beaucoup cherché, ah, si j'ai trouvé quelques trucs là-dessus. Mais, c'est plus, en fait, quand on veut trouver des préparations un peu toutes faites, ça. C'est-à-dire qu'il y a une séance ou une séquence qui est pratiquement toute pondue. Des choses comme ça, quoi.
Chercheur	Et donc, ça, vous la reprenez telle quelle ?
J. B. 6	Et donc, euh, le document, je le reprends. Et, en fait, j'essaie de le voir si pour moi, si ça me paraît. Parce que, comme je t'ai dit, en géographie, comme je ne suis pas. Je regarde le document si déjà pour moi, il me parle. Et, si déjà, je trouve que pour moi, c'est compliqué, généralement, j'évince,

	ou alors, justement, je reprends que ce qui m'intéresse. Si parfois, je trouve ça vraiment très bien organisé, etc, bah, cela peut arriver que je le reprenne totalement. Mais, c'est quand même assez rare que je reprenne totalement les documents. Cela arrive que, des fois, sur un document, qui fait deux pages, il y a un quart de page ou une demi page qui m'intéresse. Ou un texte qui soit intéressant. Ou qui soit en lien avec ce que j'ai parlé, ou autres. Bon, là, je l'utilise. Et puis, sinon, j'aime bien aussi le site de Alain Huot. Pour les cartes. Et que cela, il est bien parce que les cartes sont généralement intéressantes. Donc, à ce moment-là...
Chercheur	Mais, alors, tous vos supports, vous les récupérez sur internet, si je comprends bien.
J. B. 7	La majorité. Parce qu'en fait, en classe, on n'a rien. Alors, même si moi, je peux avoir un livre, moi. En fait, je ne fais quasiment jamais de photocopies. Je n'aime pas beaucoup faire les photocopies.
Chercheur	Eh, bien, alors, comment vous faites alors pour faire la géographie
J. B. 8	Alors, si, on a des photocopies, évidemment. Mais, ce que je veux dire, c'est que je ne fais pas beaucoup,... c'est-à-dire que je ne distribue pas en fait le support à tout le monde à chaque fois. Je fais pas mal sur le vidéo projecteur, par exemple. On projette, et on a tous le support ensemble. Donc, là, les élèves viennent montrer. Il y en a un qui vient indiquer, voilà. Bah, tiens, voilà, comme on va travailler sur les continents, il y en a un qui dit : tiens, c'est tel là, c'est ce continent là. En fait, il se déplace, il montre sur le tableau. Tout le monde le voit puisque je projette. Et, bon, la plupart du temps, on la trace en fait sur la carte, ils l'ont sur le... ils l'ont eux. Mais, c'est une. C'est-à-dire que je propose pas à chaque fois cinq cartes où ils vont à chaque fois découper, machiner, etc. Alors, c'est vrai que sur la géographie, je ne me prends pas beaucoup la tête, quoi. De ce point de vue là, quoi.
Chercheur	La géographie, c'est une discipline que vous faites toutes les semaines ?
J. B. 9	Non.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Vous ne la faites pas pour quelles raisons ?
J. B. 10	C'est assez variable. En fait, je suis plus par périodes sur la géographie. C'est-à-dire que pendant un mois, je vais en faire pas mal et après le mois d'après, je peux quasiment ne pas en faire. C'est assez fluctuant en fait. C'est plus quand je me lance dans une séquence. J'aime bien la faire régulièrement. Mais, cela fait partie des domaines que je travaille les moins. La géographie. Bon, au départ, l'histoire/géographie, je n'aimais pas du tout cela. L'histoire, je m'y suis mis. Et, bon, maintenant que je m'y suis mis, cela va mieux. Mais, c'est vrai, ce que je pense, moi, ce qui me freine le plus en géographie, c'est le problème des supports, justement. C'est que je trouve que c'est pas facile à faire.
Chercheur	Les supports pour les élèves ou les supports pour vous ?
J. B. 11	Eh, bien, les deux. Moi, comme je ne suis pas doué dans le truc, je ne sais pas forcément, c'est vrai que je n'ai pas forcément des bonnes idées : de savoir sur quoi chercher, de quels supports utiliser. Je ne me rends pas forcément compte de ce qui est parlant pour un enfant. Parce déjà rien que pour moi, ce n'est pas toujours...
Chercheur	Et vous n'utilisez pas de manuels ? Ou de livres du maîtres pour vous aider ? Ou des choses comme ça ?
J. B. 12	Non, non. Je ne les utilise pas, c'est vrai. J'ai, on a un bouquin. Je ne l'ai jamais... je ne l'ai jamais utilisé. J'ai utilisé la même chose en histoire. Cela s'appelle... c'est le bouquin de chez Retz là, ...
Chercheur	Les 15 séquences en...
J. B. 13	Voilà. En histoire, j'utilise les 40 séquences pour l'histoire. Et j'ai vu qu'il existait en géographie. Mais, je ne l'ai jamais utilisé ? C'est bien ou pas ?
Chercheur	C'est ce que me disent les maîtres. Mais, après, je ne sais pas.
J. B. 14	C'est bien, oui. C'est ce qu'ils disent ? Je ne sais pas. Je n'ai jamais vraiment fait. C'est pareil, l'autre, en histoire, au début, on me disait : c'est bien, c'est bien, utilise-le. Et c'est vrai. Enfin, je pense que chaque individu a besoin de se l'approprier. Au départ, je le faisais tel quel. Comme j'étais nul, vraiment en histoire. Moi, la première année que j'ai enseigné, j'étais remplaçant. La collègue qui me dit : tu fais la Restauration. Quand elle m'a dit cela, je suis rentré à la maison et

	j'ai dit à ma femme : c'est quoi la Restauration. Je ne savais même pas ce que c'était. Enfin, je veux dire, j'étais vraiment, je ne sais même pas, c'est fou, et pourtant j'ai suivi l'école mais je ne me souviens même pas avoir fait de l'histoire à l'école. C'est monstrueux. J'ai fait abstraction dans mon esprit.
Chercheur	Et en géographie, c'était la même chose ?
J. B. 15	Et, en géographie, j'ai plus de notions. Parce que moi, dans ma tête, je me repère plutôt bien en géographie. Je ne pense pas être nul en géographie. Mais, cela ne m'a jamais attiré vraiment, quoi. En fait, comme c'est un domaine qui ne m'attire pas beaucoup. Généralement, on devrait faire le contraire. C'est-à-dire, là où on est le moins doué, on devrait travailler le plus. Mais au contraire, quand il y a un truc où je me sens pas vraiment à l'aise, je me dis : ce n'est pas moi la personne la plus à même d'être le plus doué pour cela, quoi. C'est vrai que. Bon, bien, là, ce qui est bien, c'est que l'anglais, par exemple : ma collègue, elle est bilingue à côté. Donc, l'anglais, on a inversé, on a fait un échange de services. Moi, j'aime beaucoup les sciences, par exemple. Donc, c'est moi qui fait sciences chez elle. Et, donc, c'est vrai, je suis plus sur ce mode-là. La géographie ou l'histoire, personne n'a voulu échanger avec moi. Mais, en même temps, c'est vrai, si je pense que c'est un problème entre guillemets de formation. Puisque c'est vrai que je n'ai jamais, ce n'est pas que j'ai jamais, mais bon, on a eu à l'IUFM, rapidement, on nous a donné quelques pistes, mais, après, derrière, c'est vrai que cela demande, enfin, pour moi, cela demande un gros travail je pense de préparation, vu que je ne suis pas forcément doué là-dessus. Et comme il y a ce gros travail de préparation, je pense cela freine un petit peu. On se dit : houlà, là, on a tellement de choses à faire. Déjà, en français, en maths, on a pleins de trucs, on n'a pas fini de corriger les productions d'écrits de ceci, de cela, etc. Alors, on se dit : bah, s'il y a un truc à faire sauter, ce sera ça qui va sauter.
Chercheur	D'accord, et il y a d'autres disciplines qui sautent aussi ou c'est spécifique plus à la géographie ?
J. B. 16	Moi, c'est l'histoire/géographie. Bon, plus l'histoire parce que j'ai réussi à m'y mettre. C'est pas riche mais je le fais. Mais, je pense que les gens qui sont passionnés d'histoire, ils le font mieux que moi. Et puis les arts visuels, quoi. Les arts visuels, je ne fais quasiment pas d'arts visuels dans ma classe.
Chercheur	Mais, alors par exemple, quand vous faites votre progression, comment vous vous y prenez ? Comment vous choisissez les thèmes que vous allez faire ?
J. B. 17	Ben, la plupart du temps, ce sont les thèmes qui sont imposés par l'école en fait. C'est pour ça, moi, je ne choisis rien, en fait. J'arrive à chaque fois sur une école, je débarque toujours pour un an et on me dit voilà : voilà, cette année, je ne sais pas, c'est l'Europe, donc tu travailles sur l'Europe, toi, parce qu'on a fait le Monde l'année dernière. Moi, j'arrivais, je suis catapulté là-dessus, je ne sais même pas ce qu'ils ont fait l'année dernière en fait. C'est ça qui est un petit peu dommage aussi quand on ne connaît pas l'équipe et tout. Tu ne sais même pas ce qui a été fait. Et puis, en fait, on se rend compte, la plupart du temps que finalement il y a des domaines qui ne sont mêmes pas, enfin... et, moi, je me dis, les enseignants qui vont récupérer mes élèves, ils n'auront pas fait par exemple, beaucoup de géographie. Mais, la plupart du temps, ce sont des domaines, en fait, qui sont délaissés pas que par moi, en fait. Je me rends compte que les élèves qui débarquent, ils y connaissent déjà quasiment rien quoi. Enfin, il y a des domaines, en fait, à l'école, à mon avis, qui doivent être...
Chercheur	Et vous, vous avez une formation de scientifique ?
J. B. 18	Moi, j'ai fait maths sup, maths spé, en fait. I. (une collègue plus ancienne chez qui il avait fait un stage lors de la PE1) ne voulait pas que je fasse enseignant. Je me souviens. Elle me disait : non, il ne faut pas que tu fasses ça. Fais prof de maths. Mais, enfin, n'enseigne pas à l'école élémentaire. Fais prof de maths. Tu pourras être prof de prépa ou autre. C'est vrai que moi, j'étais à fond maths, sciences. J'ai fait en fait maths sup, maths spé bio et puis après j'ai fait une licence de biochimie. Donc, j'étais vraiment ...
Chercheur	Et, au concours, quand vous avez préparé votre concours, vous n'avait pas pris d'options...
J. B. 19	Alors, j'ai pris dominante sciences. Je n'ai rien fait du tout en histoire/géo. J'ai eu 13,5 sur 14 en Sciences et 0,5 sur 6 en histoire/géo.
Chercheur	Et, alors, après, en PE2, c'est pareil, vous n'avez pas eu de formation ?
J. B. 20	Si... on a du avoir des trucs. Très franchement, ...

Chercheur	Dans votre enseignement de la géographie, qu'est-ce qui vous gêne le plus, c'est un problème de connaissances ou c'est un problème de...
J. B. 21	Non, je pense : c'est plus la manière d'aborder les choses, en fait.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Une sorte de trame.
J. B. 22	Oui, une sorte de trame. Je ne sais pas exactement comment aborder les choses. Bon, alors, j'essaie de faire un petit peu comme en histoire à chaque fois, dans le sens... toujours de l'analyse de documents, ça c'est toujours se questionner sur les documents, etc. Mais, c'est vrai que bien souvent cela manque de... non, c'est plus dans le sens où je ne sais pas forcément ce qui est intéressant. Je n'y connais rien en didactique de la géographie.
Chercheur	Et quand vous avez des doutes, vous faites comment ? Là, vous vous en référez à quoi ? Je ne sais pas : vous avez envie de faire une leçon sur l'Europe. Et, en fin de compte, au final, vous ne savez pas trop comment ... vous allez le faire, mais vous ne savez pas comment...
J. B. 23	Soit des fois, on peut demander aux collègues, par exemple, qui l'ont déjà fait ou des choses comme ça. Cela peut m'arriver de demander aux collègues ou alors chercher aussi. Si c'est un problème : on n'ai pas sûr. Bon, à ce moment-là, on se documente, on prend une encyclopédie ou un dictionnaire. On va voir...
Chercheur	Ça, ce sont vos références, c'est ça ? Les dictionnaires, les Atlas, les encyclopédies ?
J. B. 24	Oui, voilà. Ou après, des... pas des exposés mais il y a des explications que l'on trouve sur internet. Ou des fois, il y a des sites qui font comme des dossiers un petit peu. Sur des domaines. On va chercher des informations. C'est ce que je fais un petit peu en sciences en fait. Disons que en fait, moi, tout ce qui est sciences, mathématiques, etc. Surtout les maths, quoi. Je me sens vraiment super à l'aise. C'est-à-dire que c'est un truc, j'exagère, mais, j'ai l'impression que cela coule quasiment dans mon sang. Je ne réfléchis pas pour le faire. C'est vrai qu'il y a des séances, par exemple, les séances de mathématiques que je prépare par exemple très peu. Parce que c'est vraiment intuitif. C'est-à-dire que dans n'importe quelle situation, je vais rebondir tout le temps. Donc, dès l'instant où j'ai ma séance en diagonale, je ne vais pas me dire : je vais prendre que dix minutes pour ça et ensuite... enfin, je veux dire : je ne fais pas une fiche de prép en me disant : ouais, je vais faire une séance d'une demi heure puis ensuite je ferai un exercice derrière. Je le vois comment cela se déroule et en fonction de ce comment cela se déroule, j'ajuste toujours et je rebondis en permanence, bon, par rapport à ça. Et, c'est ce que je fais aussi en sciences. En sciences, c'est pareil, en sciences, je base quasiment tout sur mes connaissances personnelles. C'est-à-dire que les sciences, je n'ai... j'utilise peu de supports. C'est-à-dire que j'ai mes connaissances. Et, par rapport à ma connaissance, en fait, je vais prendre le support que je veux par rapport à ce que j'ai dans ma tête. C'est-à-dire que je, disons, je ne sais pas, je cherche et puis... je picore ce qui m'intéresse. C'est, je veux faire ça, donc, comme j'ai cette idée-là, je veux le support qui correspond pile à mon idée. C'est-à-dire que je veux parler à un moment donné du muscle, je veux un schéma d'un muscle. Il faut que je trouve le schéma qui me plaît du muscle. Parce que moi, dans ma tête, le muscle, c'est ça. En fait, dans les domaines dans lesquels je me sens à l'aise, dans les domaines entre guillemets j'excelle. Et, en fait, je pense que j'ai à mon avis, l'idée de faire la même chose dans les autres domaines sauf que comme je n'excelle pas, eh, bien je ne...
Chercheur	Ah, oui, d'accord, vous êtes coincé parce que vous ne savez pas...
J. B. 25	Eh, bien, voilà, je ne me sens pas assez à l'aise en fait, pour aller chercher vraiment l'information qui me paraît utile. Et donc, je me retrouve par moments à chercher... à chercher un peu dans le vide, quoi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
J. B. 26	C'est-à-dire qu'on cherche, mais on ne sait pas vraiment ce qu'on cherche, quoi. Donc, on est plus... on est plus dans une incertitude. Ou dans un truc, bon alors là, il faut que je parle de ça. Mais, qu'est-ce que je pourrais utiliser comme support intéressant pour parler de ça. Et voilà, en fait, il faut un peu se faire la leçon déjà tout seul avant, avant de se... en histoire, c'était ça. En histoire, je me faisais la leçon avant. Je ne connaissais rien et je découvrais les choses au fur et à mesure, j'apprenais. Je me lisais une leçon d'histoire, ah, oui, il s'est passé ça. D'accord, ok, alors, maintenant, on va donner le truc aux élèves quoi. Et c'était flippant. C'était assez choquant. Donc, je pense qu'en géographie, c'est plus ça qui me manque en fait. C'est plus...

Chercheur	Et ça, vous n'avez pas trouvé de supports pour vous aider ?
J. B. 27	J'avoue que je n'ai pas fait beaucoup d'efforts, quoi. Je pense que je n'ai pas fait beaucoup d'efforts. C'est vrai que comme ce n'est pas un domaine qui me passionne. Disons, que ce que... dans ces domaines-là, c'est que quand je trouve un truc qui me plaît, je le réutilise quoi. C'est-à-dire, voilà, quand il y a un truc qui marche bien, celui-là, on ne le loupe pas, on le... c'est plus dans ce format là, en fait.
Chercheur	Est-ce que vous êtes satisfait en général de ce que vous trouvez ?
J. B. 28	Bien, j'ai du mal. Je trouve que ce n'est pas toujours très satisfaisant. C'est pour ça que je suis plus entre guillemets à repérer un site qui me paraît bien. Par exemple, le site d'Alain Huot, j'ai trouvé que les cartes étaient plutôt bien faites et que c'était plutôt assez riche. Bien, je me dis, voilà, si j'ai besoin de quelque chose, j'irai plutôt le prendre là-dessus. Même si cela ne tombe pas exactement sur ce que je voulais. Au moins, ... parce que des fois, les cartes, je trouve que c'est su... enfin, je trouve qu'il y a des choses qui sont mal faites. Ou des graphiques, ce n'est pas parlant du tout. Je me dis : ça, ça ne sert à rien, quoi. De la même manière qu'en sciences, sauf qu'en sciences, je le trie plus facilement. Il y a des trucs en sciences, des fois, je me dis : ils ne vont rien comprendre. Ça ne sert à rien du tout de sortir ça. Ou, c'est super précis.
Chercheur	Et par contre, en géographie, vous n'arrivez pas à évaluer l'intérêt, la pertinence ?
J. B. 29	Ouais, je n'arrive pas à évaluer l'intérêt ou la pertinence du document.
Chercheur	Donc, en fait, vous faites des essais et par tâtonnements et erreurs, vous enlevez ou vous gardez ?
J. B. 30	C'est plus ça. C'est vrai qu'une ou deux fois, cela m'est arrivé de faire des séances que je ne savais du tout ce que cela allait donner. J'ai testé et puis... je me suis dit : ah, tiens, cette séance a bien marché, ils ont bien compris, on allait à mon objectif. Ou à l'autre, j'ai dit : non. On s'est complètement perdu en route. J'ai voulu colorier des trucs, etc. Ça a été catastrophique. Ce n'était pas du tout l'intérêt à la fin, ils ont juste retenu la couleur bleu. Alors que ce n'était pas ça l'objectif de la séance, quoi. Et, finalement, j'évince.
Chercheur	Mais pourquoi vous ne prenez pas par exemple un support papier ? Style manuel ou des chose comme ça qui pourraient vous aider ?
J. B. 31	Eh, bien, ... , moi, le problème que je trouve dans les manuels, c'est que je trouve que c'est toujours... comment dire... c'est vrai que... pourquoi j'utilise très peu de manuels en fait ?
Chercheur	Même dans les autres matières ?
J. B. 32	Même dans les autres matières. J'utilise très très peu de manuels. Pourquoi j'utilise pas beaucoup de manuels ? Par exemple, je trouve que les manuels, en fait, ils n'ont pas ma vision. C'est ça le problème. Je ne me retrouve pas beaucoup dans les manuels. A un moment donné, quand j'ai commencé en maths par exemple, j'ai voulu prendre un manuel parce que beaucoup de monde disait : quand tu commences en maths, c'est compliqué, prends un manuel. Et, j'ai pris un manuel. Cela ne m'a pas du tout plu quoi. Alors, je ne dis pas que je fais mieux aujourd'hui que le manuel. Je ne dis pas du tout ça. Mais le manuel,... tu es là, un exercice de calcul, un exercice de géométrie, un exercice de ceci. Enfin, il y a des manuels, voilà : ils veulent qu'on fasse tout en même temps. Qu'on fasse un peu machin. Moi, je ne m'y suis pas retrouvé du tout dedans. Moi, j'ai envie de dire que je n'accrochais pas au système. Et, moi, je trouve que les manuels, c'est un peu pareil. En sciences, les manuels, j'ai beaucoup de mal à les prendre. Je les prends pour prendre un document par exemple. Bon, alors déjà, c'est rare que je suive la trame du manuel, en fait, qui parfois, ne me plaît pas, quoi.
Chercheur	Et en fait, j'essaie de comprendre. A partir de la mauvaise expérience, je dirai en maths et en sciences, vous avez aussi transposé ça dans les autres, si je comprends bien. En fait, la mauvaise expérience que vous avez eu en sciences et en maths a fait que vous n'allez pas chercher pour les autres, du coup. Si je comprends bien. Pour les autres matières ?
J. B. 33	Voilà, c'est peut-être ça.
Chercheur	D'accord.
J. B. 34	Oui, peut-être le fait que... j'ai généralisé, à mon avis, oui. C'est-à-dire que... oui, par exemple, là, je crois que je dois avoir des manuels. Je les ai peut-être ramenés pour les vacances. Mais, je dois avoir quand même des manuels. J'espère qu'ils sont là. Je ne sais plus si je les ramenés à la maison

	parce que j'en avais ramenés à la maison, justement. C'est quoi ça. Par exemple, il y a celui-là. On m'a dit qu'il était bien. Mais, j'avoue que je ne l'ai même pas encore regardé. Il y a des trucs. La plupart, je les ai à la maison, en fait. Je les ai ramené à la maison. Mais, j'avais les Hachette-là. Les trucs comme ça, mais en géographie.
Chercheur	Ah, oui, les ateliers.
J. B. 35	Il y en a au moins deux ou trois.
Chercheur	Oui, les ateliers d'Hachette.
J. B. 36	Et, en fait, quand je les... quand je regarde ces machins-là, ça me...
Chercheur	Ah, oui, cela ne vous dit rien non plus ?
J. B. 37	En fait, je ne sais pas ce que je vais en faire, quoi. Donc, je vois ça, je me dis c'est sympa comme truc (une double pages en couleur qui présente différents paysages). Mais, le problème, c'est que je n'en ai qu'un. Donc, si je veux, si je veux utiliser ça, il faut que je fasse des photocopies par exemple. Bon, bah, la photocopie, quand elle est en noir et blanc. Moi, je trouve que c'est un peu gâché. Peut-être vous allez me dire : il faut mieux faire quelque chose que ne rien faire. Là, je suis d'accord. Après, je trouve que par exemple, les questions, ... les questions par moment, ce n'est pas très intéressant. Bon, eh, bien, je ne sais pas, je n'ai pas forcément le (le maître feuillet le manuel). Par exemple, voilà, cette photo-là, une fois qu'elle est en noir et blanc, elle ne sert pas à grand chose, quoi. Enfin, je veux dire : tout est basé sur la couleur, en fait. C'est ça qui est intéressant. Et c'est vrai que si c'est en noir et blanc, bon. Et, après, je ne sais pas, par exemple. (Le maître lit la double page du manuel). Les climats de l'Europe. Repère ce paysage sur le document. Dans quel type de climat se trouve-t-il ? Bon... Relève les éléments caractéristiques des climats : couleurs dominantes, la végétation. Oui, disons que cela donne des angles de regard. Quoi, pour l'élève, c'est vrai. Mais, moi, c'est plutôt ça, en fait. C'est le côté, je veux dire ça, comment je le présente ? Alors, parfois ce qui m'est arrivé de faire, c'est que je scannais les documents. C'est-à-dire que je scanne ça. Et puis on le projette et à ce moment-là, on le regarde et on peut discuter de ces questions-là. C'est-à-dire, les questions, en fait, je peux, moi, les poser, sans forcément que ce soit un document que toute la classe a. c'est-à-dire que parfois j'utilise plus des choses comme ça, en fait. Mais, euh, vous le connaissez celui-là ?
Chercheur	Oui, je connais celui-ci.
J. B. 38	Il est bien celui-là ?... (Le maître réfléchit en feuilletant le manuel) Bof, pas forcément.
Chercheur	Je vous le dirai plutôt après.
J. B. 39	D'accord. J'avais l'impression que cela ressemblait au lac... dans les Alpes. Je ne sais plus comment il s'appelle.
Chercheur	Le lac d'Annecy ?
J. B. 40	Non, pas d'Annecy.
Chercheur	Du Bourget ?
J. B. 41	Non, Serponçon, je crois.
Chercheur	Je ne le connais pas.
J. B. 42	Il me semble que cela ressemble un petit peu. Mais, les montagnes étaient un petit peu haute. Bon, bref. Et donc, voilà. Donc, moi, je pense que c'est plus, en fait, un problème d'avoir un support fiable. Sur lequel je puisse avoir confiance.
Chercheur	Mais, en même temps, ils sont fiables ceux-là ?
J. B. 43	Oui, sans doute, oui, sans doute que celui-là, il est fiable. Mais, celui-là, dans ce cas-là, je suis plus freiné par le support, je ne sais pas comment l'utiliser puisque ça, j'en ai qu'un, quoi. Et, il faudrait acheter. Mais, à chaque fois, à l'école. A part dans quelques écoles où ils ont les moyens, la plupart du temps. Cette année, j'ai voulu acheter des trucs. Tout le monde me faisait la tête. C'est aussi une question de moyens aussi. C'est vrai que si ça, je pouvais l'avoir pour chaque élève, ou quelque chose qui ressemble à ça quoi. Ça, ça pourrait être intéressant de suivre un schéma, etc. Voilà, de pouvoir profiter des documents. A chaque fois, de se poser les questions. Un peu finalement comme on fait pour l'histoire. C'est toujours le même système, hein. Les documents, on se pose des

	questions sur les documents. On essaie de comprendre ce qu'ils veulent nous dire, etc. Cela peut être intéressant. Et puis, à chaque fois, on en tire une trace écrite et tout. Mais, c'est plus, pour moi, la géographie, c'est vachement visuel. Et si le côté visuel finalement est...
Chercheur	Donc, c'est pour cela que vous vous rabattez plus sur les cartes ?
J. B. 44	Je me rabats plus, en fait, sur les documents internet où là, les photos peuvent être en couleur. Des choses comme ça. Et à ce moment-là, c'est plus de la projection.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et ça, je l'avais demandé : Et qu'est-ce qui vous manque le plus pour préparer les leçons ? Mais, alors, qu'est-ce que vous auriez besoin ? En gros, si vous aviez une idée, je ne sais pas ? Qu'est-ce qui vous conviendrait en fin de compte ? Plus spécifiquement ? Comment s'organiserait, en fin de compte, le support qui vous conviendrait ? Parce qu'en fin de compte, ça, ça ne va pas. Mais, alors, qu'est-ce qui irait, en fin de compte ? Qu'est-ce qui pourrait faire que, bah, ça serait ça. Il suffirait peut-être de changer deux, trois,... je ne sais pas ?
J.B. 45	J'avoue que je ne sais pas non plus. Qu'est-ce qui pourrait faire ?
Chercheur	Parce que tout à l'heure, vous aviez un problème de connaissances. Le problème des documents qui sont sur papier et que les élèves ne peuvent pas tous les avoir. Alors, comment cela pourrait s'organiser ?
J. B. 46	Après, je ne sais pas. J'ai rarement vu de manuels de géographie où on pouvait écrire dessus.
Chercheur	Ah, oui, des sortes de fichiers, de TP.
J. B. 47	Comme des fichiers. Voilà. Des petits fichiers où on aurait une page. Une page avec des couleurs, c'est-à-dire que peut-être cela coûterait moins cher. Je ne sais pas. Je ne me rends pas compte. Après, c'est vrai, le problème, c'est que cela ne dure qu'un an. Oui, je ne sais pas. Ce n'est peut-être pas intéressant. Avec les supports d'un an. Ce n'est jamais très... il faut toujours racheter derrière. Mais, peut-être, oui, un support comme ça, qui permettrait après d'écrire à côté (le fichier Hachette). De dessiner des croquis. Essayer de... Oui... Non, j'avoue, je ne sais pas exactement. Je ne me rends pas compte de ce qui pourrait être bien. Non, parce que je vois même quand un moment donné, quand j'ai fait les paysages, je vois, les paysages européens, j'avais fait cela l'année dernière dans ma classe, j'avais sélectionné, en fait, une vingtaine, ou une quinzaine, je ne sais plus de photos sur internet qui étaient pour moi représentatives des paysages européens. Et on les a fait défiler en fait et on a regardé ça sur le vidéoprojecteur. On a... on s'est posé des questions dessus, etc. Mais, euh, encore, c'était en rapport, toujours, avec mes connaissances personnelles, en fait. Parce que c'est un domaine où je ne... j'avoue, je ne fais pas forcément de recherches. Donc, en fait, je base beaucoup sur ma connaissance personnelle. C'est-à-dire que voilà, même le document, je fais appel à ce que je sais et ce que je moi, j'observe dedans et donc, je vais voir si les élèves arrivent à ressortir finalement.
Chercheur	Et, est-ce que vous faites tout, en fin de compte du programme ou vous sélectionnez justement ?
J. B. 48	Je sélectionne. Non, je ne pense pas que je fasse le programme.
Chercheur	Par rapport à ce que vous savez ?
J. B. 49	Oui, je pense. Oui, je pense, oui, non, je sélectionne en fait, sur les choses sur lesquelles je me sens le plus à l'aise, quoi. C'est vrai que, par exemple, en arts visuels, je ne me sens pas du tout à l'aise. Et, je n'en fais quasiment pas, quoi.
Chercheur	Mais, là, par exemple, c'est votre cinquième année. Mais, là, vous savez qu'il y a des manques. Mais, alors, vous allez peut-être avoir après des CM1, des CM2, je ne sais pas, enfin des cycles 3. Est-ce que vous allez toujours continuer comme ça en vous disant : bon, la géo, les arts visuels, je n'y arrive pas et puis tant pis. Ou vous pensez que en fait c'est le début de votre carrière et qu'en fin de compte les choses vont s'améliorer au fil du temps.
J. B. 50	Eh, bien, il y a des domaines... il y a des domaines où c'est le cas, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure, c'est plus une question d'investissement, en fait.
Chercheur	Mais, un investissement en quoi ?
J. B. 51	C'est soit je décide de m'y investir et en fait je pense que quand je m'y investis, au final, cela se passe bien, quoi. Mais, c'est vrai que... c'est plus un truc...en fait, je pense que c'est vraiment ça. C'est plus une question de motivation. C'est vraiment lié à la motivation parce que par exemple,

	<p>l'histoire, au début, je n'aimais pas. Mais, c'était pas moi qui n'aimais pas, c'était plus moi qui n'avait pas envie, quoi. A un moment donné, en histoire, c'est vrai que si l'on n'avance pas, parce que c'est chronologique. Si on n'avance pas, on sait très bien que la classe d'après c'est... on leur tire une balle dans le pied, quoi. Si ça se trouve, c'est pareil en géographie. Mais, je m'en rends moins compte vu que ce n'est pas chronologique, pareil. Enfin, ce n'est pas... enfin, on n'a pas un fil qui a été coupé. Alors que c'est vrai, si tu coupes le Moyen Age, et que la classe d'après elle redémarre à la Renaissance et qu'ils n'ont pas fait le Moyen Age, cela fait bizarre. Donc, je me suis forcé, en fait, à faire. Et puis, en me forçant à le faire, finalement, j'y ai pris le goût aussi et puis j'ai commencé à mis mettre et maintenant cela me plait en fait de faire de l'histoire. Sauf, qu'au départ, je ne le faisais pas. Il y avait par exemple la musique. Moi, je n'ai aucune connaissances de musique, je suis nul. Tout ce qui est arts en fait. Et en fait, la musique, j'ai été... j'aimais pas, je ne faisais pas. Et une année, je suis tombé avec une collègue qui adorait ça, qui a fait une super chorale et tout. Cela m'a motivé, je m'y suis intéressé. Et, cette année, je participe dans la chorale, je fais partie de ceux qui mènent la chorale alors que moi, je ne sais absolument pas chanter, je suis nul en chant, je n'écoute jamais de musique. Enfin, je ne suis pas du tout musical mais cela m'a plu parce qu'en fait j'ai été motivé par une source qui m'a ensuite incité. Je suis sûr que la géographie, si j'avais, si je trouvais un support qui me plaisait et que moi, j'arrive en fait à faire des leçons qui moi, me plaisent, je pense que c'est un petit peu, non pas lâche, mais c'est un peu facile entre guillemets, mais quand il y a quelque chose que je ne sais pas bien faire, eh, bien, soit, soit j'arrive à dépasser cela et à le faire bien et auquel cas, cela me motive, soit si je n'y arrive pas, je me dis : il faut mieux pas le faire bien. Enfin, par exemple, l'art visuel, je me dis : il y a des collègues qui font les maths, enfin, je trouve que ce qu'ils font en maths, entre guillemets, c'est presque nul. Je me dis : pendant un an, ils auront peut-être fait plus d'histoire géo. Ils auront profité de l'histoire avec quelqu'un. Eh, bien, avec moi, ils profiteront peut-être plus des maths. Eh, bien, là, en géographie et en histoire, je ne suis pas forcément un foudre de guerre. Eh, bien, l'année prochaine, avec une collègue qui sera peut-être plus douée là-dessus, ils seront plus passionnés là-dessus, quoi. Alors, c'est vrai que ce n'est pas l'idéal comme truc mais c'est vrai que j'ai envie de dire que l'avantage de l'école élémentaire, c'est qu'on peut aussi appuyer sur les domaines sur lesquels on est...</p>
Chercheur	plus forts.
J. B. 52	<p>Enfin, c'est vrai, ce n'est pas forcément l'idéal. Enfin, moi, je trouve... je trouve que c'est aussi qui est intéressant. C'est que on peut par moments, ponctuellement, appuyer. C'est vrai, par exemple, il y a des domaines que je n'aime pas faire une heure par semaine pendant toute l'année. Il y a des trucs, par exemple, que je ne fais pas pendant deux mois. Par exemple, la géométrie, je n'aime pas faire ça la géométrie comme ça, ponctuellement, de temps en temps. La géométrie, parfois je m'y mets, et pendant trois mois, c'est géométrie. Mais, au moins, ... c'est ma manière de voir, mais j'ai l'impression que l'on construit quelque chose de solide parce qu'on le revoit tous les jours et pendant trois mois, et après pendant un mois, on ne va pas le revoir. Et après, on va y revenir sur un autre domaine plus tard. Et, c'est ça, aussi, l'avantage de l'école élémentaire. On peut justement jouer sur les temps horaires. C'est vrai que le temps horaire, c'est un temps horaire annuel. C'est-à-dire que même les arts, on ne nous impose pas d'en faire une heure et demi par semaine. C'est, en moyenne, sur l'année. Si, je ne fais qu'une demi heure par semaine et qu'en fin d'année, je fais deux heures et demie. Bah, au final, cela revient au même quoi. Mais, après, c'est à chacun, selon comment on organise notre temps, quoi. C'est-à-dire il y a des domaines par exemple, où je trouve cela bien de lancer les bases. Moi, par exemple, en maths et en français, au début d'année, le premier trimestre, je fais quasiment que des maths et du français presque. Parce que je trouve par moments que je ne peux rien faire si je n'ai pas posé les bases, quoi. C'est-à-dire que les choses intéressantes en français et maths, on va les faire au mois de juin si on avance doucement. Alors, je préfère poser un maximum... enfin, j'ai l'impression qu'en voyant vraiment les bases dès le début de l'année, au premier trimestre, genre, on en fait le maximum. Ensuite, je peux en faire plus du reste et après le français, les maths, cela va couler jusqu'à la fin de l'année parce qu'on aura lancé la machine et on pourra en faire moins mais au moins... parce qu'en français, dès l'instant que l'on parle de quelque chose, ... bon, moi, c'est qui est bizarre, moi je trouve, dans le programme de grammaire, c'est qu'on ne doit pas... enfin, souvent des livres, ils proposent de faire les classes des mots : les noms, les adjectifs, etc. plutôt en fin d'année. Mais, en fait, en début d'année, qu'est-ce que tu fais. Moi, je n'arrive à rien faire si je ne dis pas : ce mot, c'est un nom, ce mot c'est un verbe. Alors, tout le monde dit : ce n'est pas grave, tu le dis quand même. Mais, moi, je préfère, en début d'année, dire tiens voilà : ça, c'est un nom, ça, c'est un adjectif, ça, c'est un verbe, ça, c'est un déterminant, ça, c'est un truc. Et une fois que tout est posé et bien tout au long de l'année, à chaque fois qu'il utilisera ce mot, en fait, tu consolideras la connaissance de l'élève pour qui peut-être, un</p>

déterminant, un pronom, c'est compliqué. Et, à force de répéter toute l'année, au moins, il aura assimiler. Parce que si tu le fais juste en fin d'année, cela me paraît... c'est comme la production d'écrits, quoi. La production d'écrits, à chaque fois, cela me paraît ridicule de faire une production d'écrits si au départ on n'en connaît pas un minimum. Si tu ne sais pas les accords, c'est bien gentil mais alors moi, je vais passer huit heures à corriger les productions d'écrits. Alors, que eux, ils ont écrit cela en phonétique et c'est inutile. Donc, au départ, je me dis, il faut peut-être plus consolider ça. C'est un peu le système que j'utilise de manière générale sur l'année. Je consolide entre guillemets les fondamentaux et ensuite cela m'arrive par exemple, de faire, en fin d'année, plus d'art visuel, par exemple. Je m'y mets, des fois, plus en fin d'année, parce qu'il y a des moments on est en train de travailler par exemple sur des exposés, et à ce moment, quand on est en train de faire des exposés en classe, parce qu'ils savent écrire, ils savent faire des choses autonomes, de manière autonome, et bien, à ce moment-là, j'ai la moitié de la classe qui est en exposé et l'autre moitié qui est en art visuel. Donc, moi, je travaille avec un demi groupe. Pendant ce temps-là, l'autre demi groupe est en autonomie, etc. Alors, c'est vrai que l'art visuel, c'est rarement guidé. C'est plutôt de l'autonomie les... ils ont donc après, ... c'est vrai que... et le problème de la géographie, c'est... enfin, je trouve par exemple que moi, je ne me sentirai pas à l'aise de faire, moi, un demi groupe de la géographie sans moi. Alors qu'en art visuel, cela ne me dérange pas de les mettre. Ou, comme ça, en exposé, ou des recherches documentaires. Ils font des recherches. Moi, je peux travailler les maths avec un demi groupe. En géographie, je ne me sentirai pas à l'aise de faire ça. Pourtant, si cela se trouve, ils pourraient analyser des documents, regarder des paysages. Je ne sais pas. C'est possible. Mais, c'est vrai que moi, je ne maîtrise pas. Je ne me sens pas à l'aise, quoi. Mais, j'avoue, je ne sais pas. Je ne sais même pas ce qui pourrait faire que cela fonctionne. Je pense : c'est peut être plus. C'est peut être plus d'idées encore. Presque, par moments, quand va faire les conférences obligatoires (les animations pédagogiques), trois heures, sur un domaine que je... soit qu'il ne me plaît pas, soit que je ne maîtrise pas. Bien, en fait, de temps en temps, j'essaie de prendre des idées simples et je les remets en place quasiment brûle pourpoint dans ma classe pour voir comment cela fonctionne. Et parfois, cela motive et hop j'ai envie de continuer. Et donc, là, je me documente et je vais chercher pour en faire plus. Et puis quand je (?), je dis non cela ne marche pas du tout. Eh, bien, je laisse tomber quoi. C'est, ... c'est un peu bizarre comme truc. Quand on y réfléchit, c'est un peu bizarre mais (?) il y a tellement de choses à faire à l'école que, dès l'instant où, entre guillemets, on s'attarde un peu sur un domaine, j'ai l'impression que l'on n'arrive pas à tout faire. Je ne sais pas si c'est tout le monde qui fait ça ou pas. Mais, j'ai l'impression que... je vois, quand je compare avec mes collègues, j'ai l'impression que tout le monde en fait élimine des domaines. Enfin, pas des domaines complets mais partiellement, il y a des choses qui ne sont pas faites. Et donc, j'ai l'impression que sur le temps horaire qu'on nous demande, de toutes façons, tout ne rentre pas de toutes façons. Mais, j'ai l'impression que chacun à sa manière élimine ce qui ne lui plaît pas et puis finalement, on se retrouve généralement à éliminer sur ce quoi on se sent le moins à l'aise. Tu vois, par exemple, je suis très à l'aise en sport aussi. Je leur fait beaucoup de sport et tout. Je suis peut-être un des seuls enseignants à respecter le temps horaire de sport par exemple. Mais, par contre, en sport, j'en profite pour faire de la conjugaison, faire des mathématiques. Avant les vacances, on était en train de faire de la géométrie dans la cour. C'est vrai que c'était du sport. On était tous en tenue de sport. Mais, on a fait des mesures en faisant avec des pas, avec des sauts, des choses comme ça. On utilise en fait l'heure de sport pour faire des mathématiques. Souvent, je fais des jeux de conjugaison en sport aussi. Donc on fait... ou des tables de multiplication. On va faire un chat. Un chat multiplication, des choses comme ça. C'est-à-dire qu'ils sont en train de faire du sport. Mais, en fait, ils sont en train de finalement faire des maths. Ils font du calcul mental en faisant du sport, des trucs comme ça. Et donc... parce que je me sens à l'aise dans ce domaine. C'est pareil, le sport. J'en fait depuis tout petit. Je suis entraîneur de sport depuis des années. J'hésite même à arrêter mon boulot pour me mettre entièrement dans le sport.

Transcription de l'entretien de K.

K, 31 ans, 8 ans d'ancienneté, IUFM : PE1/PE2, maîtrise de droit.	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres en géographie. En fait, j'essaie de savoir ce qu'ils utilisent, comment ils les utilisent, pourquoi ils les utilisent ? Alors, je ne sais pas, est-ce que tu pourrais me présenter une manière
K. 1	D'accord. Alors, moi, je travaille surtout avec des manuels. J'ai cette année des CE1 et des CE2 et je ne fais géographie qu'avec les CE2, puisqu'en CE1, ce sont les balbutiements de géographie. On commence un petit peu, mais ce sont les balbutiements. En CE2, je regarde les manuels en fonction de ma progression. Et en fonction de l'accessibilité aux enfants. Cela veut dire que par rapport à ce que je travaille, si je vois que les documents ne vont pas dans le sens où je vais, je vais chercher ailleurs.
Chercheur	Tu vas chercher à quel endroit ? Quand tu me dis je vais chercher ailleurs.
K. 2	Souvent, ce sont les images en géographie. Donc, par exemple, si je travaille sur le paysage de la mer, je vais aller sur internet et je tape : paysage de la mer, images et je prends ce qui me convient le plus par rapport à ce que je veux travailler.
Chercheur	D'accord. Mais, alors, comment tu valides les documents que tu récupères ? Comment tu... je ne sais pas. Tu veux un paysage sur la mer mais tu as des sites particuliers ?
K. 3	Non. C'est vraiment en fonction de ce que je veux travailler avec les enfants. Quand on travaille là. On a travaillé sur les paysages. Donc, travaillé le premier plan, le deuxième plan et l'arrière plan. Donc, il fallait un paysage où il y avait quand même de quoi décrire. Donc, là, en deuxième plan, il y avait un village, en arrière plan, il y avait la montagne. Il faut que l'enfant puisse se servir de documents. Et qu'ils soient lisibles pour lui.
Chercheur	D'accord. Parce que ce que tu trouves dans les manuels, enfin,... tu ne trouves pas dans les manuels ce que tu veux ?
K. 4	Pas toujours.
Chercheur	Pas toujours.
K. 5	Je m'appuie sur les manuels. Et puis si je n'arrive pas à en tirer ce que je veux. Si je n'arrive pas à aller dans la direction qui m'intéresse, je vais chercher les images ailleurs.
Chercheur	Et pourtant dans les manuels, ils traitent tout. Pourquoi tu as besoin d'aller chercher ailleurs ?
K. 6	Eh, bien, c'est pour compléter. Souvent, le thème il est traité. Il y a une leçon, mais parfois, les documents choisis sont pas assez, ne parlent tout de suite en fait. Du coup, je regarde dans plusieurs manuels différents. Si je ne trouve pas, eh bien je vais voir des images sur internet.
Chercheur	Quand tu vas chercher sur internet, tu as déjà une idée de ce que tu veux précise ou comment cela fonctionne ?
K. 7	Je tape ce que je cherche. Donc, si je cherche une carte, je tape : carte. Si je cherche un paysage, je tape : paysage. Si je veux travailler sur les villages, eh bien je vais taper village. Paysages de banlieues, en fonction de ce que je traite. Et après, si je vois aussi, il m'arrive aussi de trouver des choses que je ne cherchais pas. C'est-à-dire que je vais taper ça et puis finalement j'arrive à une image à laquelle je n'avais pas pensé. Mais, finalement, je peux l'exploiter. Donc, ce n'est pas ce que je cherchais, mais je vais quand même l'exploiter parce qu'elle est intéressante. C'est pour cela que je ne vais pas sur un site particulier.
Chercheur	Mais, alors, la base plutôt de ton enseignement ?
K. 8	C'est le manuel.
Chercheur	Tu utilises quand même le manuel. Et les élèves, eux, ils en ont un.
K. 9	Non.
Chercheur	Alors, comment tu fais ? Pour présenter tes documents, comment cela fonctionne ?

K. 10	Alors, moi, j'en ai un.
Chercheur	Oui.
K. 11	C'est le souci, en fait. C'est qu'on a peu de supports. De manuel, j'en ai qu'un. Donc, souvent, bah, comme je n'ai qu'une demi-classe, cela me permet de le faire tourner. Mais, après, eux, ils ont aussi une photocopie. Et forcément, c'est moins net.
Chercheur	Par rapport aux photos ? C'est ça ?
K. 12	Parce qu'il faut les tirer en couleurs. Mais, c'est vrai. Si je pouvais avoir un manuel, au moins pour qu'ils aient les illustrations.
Chercheur	Et, toi. Tu en as déjà repéré un manuel que te conviendrait pour le CE2 ?
K. 13	Moi, j'aime bien Hachette. Ce qu'ils font chez Hachette. Ce sont les Ateliers Hachette.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
K. 14	Histoire, géographie. Et il y en a un qui est très bien aussi, chez Belin. Donc, je travaille avec ces deux-là essentiellement. Je croise les activités, les documents.
Chercheur	Cela te manque de ne pas avoir de manuel ou tu t'en contentes ?
K. 15	Oui, ce qui me manque, c'est de ne pas avoir un support en couleurs. Par forcément, le manuel avec tous les... complet. Mais, le support couleurs. Parce que la géographie, c'est ça, quoi. Tu veux décrire un paysage, si tu n'as pas la couleur, ... eh, bien voilà. Pas le manuel en lui-même mais vraiment les couleurs.
Chercheur	Et sinon, pour préparer tes leçons de géographie, tu as des difficultés particulières, ou cela ne pose aucun souci ?
K. 16	Je regarde ma progression. Je vois le thème. Je regarde sur quel thème on travaille. Donc, là, on vient de terminer les paysages. On était sur : pourquoi on étudie un paysage, comment on l'étudie ? Donc, j'ai mon thème, et là-dessus, je recoupe tout ce que je trouve. Donc, je regarde avant sur les manuels et après je regarde un peu ce qui se fait aussi sur internet. Et puis, en fonction de ça, je choisis les documents. Je pose des questions, on débat un peu en classe. On voit ce qu'ils savent déjà sur le sujet. Généralement, c'est comme cela qu'on fait. Généralement, j'arrive, j'écris le titre. Et puis, voilà, qu'est-ce que vous savez sur ça ? On voit déjà les apriori, les idées reçues. Puis, on ensuite, on valide ou pas, en fonction de ce qu'on fait après.
Chercheur	Quand tu prépares tes leçons, tu as des difficultés ? Ou, tu n'en as pas particulièrement.
K. 17	Les leçons ? Pour la rédiger ?
Chercheur	Pas spécialement. Pour récupérer ta documentation. Cela te paraît difficile ?
K. 18	Non. En plus des manuels, c'est vrai qu'avec internet, cela facilite beaucoup le travail. Comme on travaille beaucoup sur le visuel en géographie, et donc avec les images, on n'a pas besoin forcément d'avoir le cours qui va avec. Ça, on est capable quand même avec le manuel de réussir à faire le cours, même si on n'utilise pas leurs photos à eux.
Chercheur	D'accord. Mais, toi, tu as quand même, de toute manière, besoin du support manuel ?
K. 19	J'ai besoin du manuel pour rédiger ma leçon.
Chercheur	Pour rédiger ta leçon.
K. 20	Voilà.
Chercheur	Si tu ne l'avais pas, tu pourrais...
K. 21	De moi-même, je ne pourrais pas rédiger. J'aurais peur de dire des inexactitudes. Ah, non, j'ai quand même besoin du manuel pour rédiger la leçon.
Chercheur	Et toi, tu utilises aussi les livres du maître en complément ou tu ne t'en sers pas ?
K. 22	Je les consulte de temps en temps, quand c'est une notion qui est un peu compliquée. Quand je ne suis pas sûre... Pour être sûre de bien l'amener. Oui. Je l'utilise de temps en temps. Maintenant ce n'est pas systématique. Cela dépendra si ce sont des choses que je ne maîtrise pas forcément. Pour être sûre de les prendre dans le bon sens. J'utilise un peu les guides du maître.

Chercheur	Mais, alors, si je comprends bien, ce que tu récupères dans la documentation, tu récupères des images, donc cela veut dire que dans les manuels, il n'y en a pas assez.
K. 23	Oui, c'est ça. Soit, il n'y en a pas assez soit cela va être tout sur le même thème. Par exemple, là, on a travaillé sur les paysages, dans le livre Hachette, il n'y a que le paysage d'Alsace. Avec le croquis et tout ce qui allait ensemble. Je voulais qu'ils comparent différents paysages, donc, cela ne me convenait pas. Voilà, je suis allée chercher des images pour leur montrer qu'il existait... pour ne pas qu'ils se disent qu'un paysage, cela ne peut être que cela. Voilà, c'était ça mon souci. Après, je ne dis pas que dans les autres leçons, il n'y a pas ce qu'il faut. Je n'ai pas encore... mais, pour celle-là, il n'y avait pas assez, tout ce qu'il fallait.
Chercheur	Parce que là, c'est ta première année que tu fais un CE2 ?
K. 24	Oui.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Sinon, tu avais fait des CM ?
K. 25	J'ai eu des CM1. Avec des CM1, c'était un peu plus compliqué parce que internet, ce n'est pas ce que c'est maintenant. J'avais quelques années, donc, je m'appuyais plus sur les manuels forcément.
Chercheur	Alors, là, tu me dis, internet ce n'était pas ce que c'est maintenant.
K. 26	Je ne le maîtrisais pas de la même manière.
Chercheur	Ah, oui. Alors, justement, comment tu le maîtrises maintenant l'internet ? Parce que tu me dis : je ne le maîtrisais pas de la même manière.
K. 27	Oui, non. J'avais pas le réflexe d'aller chercher ...
Chercheur	Maintenant, cela devient vraiment un réflexe ?
K. 28	Voilà.
Chercheur	D'accord.
K. 29	Dès que je vais faire une leçon de géographie et même si le manuel cela me convient, je vais quand aller voir ce que je peux trouver... surtout en documents ?
Chercheur	Donc, tu tapes ta requête ?
K. 30	Voilà.
Chercheur	Carte et tout cela. Alors, comment tu valides les sites que tu utilises ? Enfin, comment... tu utilises plus un site qu'un autre ? Comment tu fais ?
K. 31	Non, je n'utilise pas plus un site qu'un autre parce que moi, je te dis, ce sont surtout les documents que je vais chercher, donc, des fois, ce n'est pas forcément sur un site spécialisé...
Chercheur	Non, mais par exemple : tu as tapé ta requête. Là, défile devant toi, je ne sais pas, des sites, comment tu fais là ?
K. 32	Eh, bien, je les fais dans l'ordre. Bêtement. Pour l'instant, en tout cas. Je n'ai pas encore l'expérience qui fait que j'ai un tri de sites. Je ne l'ai pas encore, ça.
Chercheur	D'accord. Et, quand tu trouves le document ? Enfin, quand un document t'intéresse, tu tiens compte de l'auteur, tu tiens compte de la date. Comment tu fais ? Tu récupères un document plus qu'un autre, comment tu sais que ce document sur le paysage, c'est un document dans lequel tu peux avoir confiance. Parce que tu as tes manuels. Tu as plus ou moins confiance dans tes manuels.
K. 33	Oui, voilà.
Chercheur	Comment tu peux avoir confiance dans des sites ?
K. 34	Oui...
Chercheur	Non, non. Mais c'est une question que... qui paraît peut-être idiote.
K. 35	Non que j'aurais dû me poser aussi, effectivement. C'est vrai que pour moi, le document je le prends, il reflète ce que je cherche. Voilà...

Chercheur	Donc, en fin de compte, tu as une idée déjà préconçue de ce que tu veux. Et, une fois que tu l'as trouvé, après, tu te fiches de savoir d'où il vient, comment il a été construit.
K. 36	Eh, bien, voilà... Je ne chercherai plus de la même manière.
Chercheur	Non, non. Mais, ce sont des questions si tu veux que je me pose, tu vois.
K. 37	Eh, bien, voilà, c'est une question que je ne me suis pas posée. Effectivement. C'est vrai. J'aurais dû. J'aurais dû.
Chercheur	Je n'ai pas dit que j'aurais dû. Mais ce sont des questions....
K. 38	Je comprends, parce que ce sont des choses que je vais faire en mathématiques et en français.
Chercheur	Ah, en mathématiques et en français tu vas le faire ?
K. 39	Quand je cherche par exemple des choses sur internet. Si je vois par exemple, une leçon ou quelque chose comme ça. Eh, bien, je vais quand même aller vérifier ailleurs et bien que c'est la même chose, que c'est bien ça.
Chercheur	Ah, oui. D'accord. Donc, cela voudrait dire que la géographie, elle aurait un statut particulier ?
K. 40	Voilà, c'est pas la même, c'est pas la même, c'est vrai.
Chercheur	Mais, alors, pourquoi ?
K. 41	Eh, bien parce que la géographie, je trouve, c'est beaucoup axé sur ce que l'on voit. Sur ce que l'on perçoit. Plus que les autres... les autres, c'est plus des règles. Pour moi, les enfants peuvent plus s'approprier la géographie puisque c'est moins... enfin, pour moi, on travaille le paysage : qu'est-ce que tu vois ? Chacun a sa perception. Il y en a qui vont le voir tout de suite. C'est vrai que pour moi, c'est moins carré donc je... j'aurais dû. C'est vrai... c'est vrai...
Chercheur	Donc, la géographie a un statut particulier par rapport à ta manière de faire dans les autres matières ?
K. 42	Oui.
Chercheur	Tu vérifies moins, en fin de compte les documents que tu récupères.
K. 43	C'est vrai.
Chercheur	Et en IUFM, tu avais eu une formation en géographie ?
K. 44	Non, je n'ai pas eu du tout.
Chercheur	Et quand tu as préparé le concours ? Tu avais pris histoire géo ?
K. 45	Oui, oui. J'avais pris histoire géo. Et là, encore pareil.
Chercheur	Pas une bonne note...
K. 46	Non, ... au concours... je l'ai passé deux fois le concours. La première fois, j'ai eu une très bonne note. C'était sur le désert. Et, la deuxième fois, j'ai eu les DOM-TOM.
Chercheur	Et ça, c'est une discipline qui te plaît en règle générale ? Ou tu fais cette discipline parce qu'il faut la faire ?
K. 47	Je la fais parce qu'elle est dans les programmes. Maintenant...
Chercheur	Et sinon... Si tu pouvais t'en passer tu ...
K. 48	Non, je pense quand même qu'il y a des choses qui sont importantes à apprendre. Non, je le ferais quand même. Je ne dis pas que c'est ce que je préfère. Mais, cela me paraît quand même important d'apprendre à observer ce qui se passe autour de nous. Parce que pour moi, c'est surtout cela. Savoir où on est, ce que l'on fait. C'est leur vie. On a commencé par travailler : où est-ce que tu habites ? A quoi cela ressemble ? Cela les touche, parce qu'ils peuvent dire ce qu'ils ressentent. C'est quand même important. Il faut que chaque enfant puisse trouver quelque chose... moi, je dirais qu'il y en a beaucoup qui adorent la géographie. Parce que justement, ce n'est pas carré, ils n'ont pas peur de se tromper. Ils peuvent dire ce qu'ils pensent. Et moi, je sais que quand j'annonce géographie, ils adorent.

Chercheur	Ah, oui, d'accord. Alors, toi, quand tu présentes des documents, ce sont surtout des documents visuels, pour qu'on puisse se poser des questions dessus ?
K. 49	Voilà. C'est ça. Après, il y a des choses : c'est vrai, ce n'est pas vrai. D'abord, dans un premier temps, ils ont le droit de dire tout ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent. Et après, bien, on valide.
Chercheur	Ah, oui, tu valides. Et toi, ton critère de validation, c'est ce qu'il y a de toute façon marqué dans le manuel ?
K. 50	Oui.
Chercheur	Tu ne fais pas d'autres recherches à côté ? En dehors, ou... ?
K. 51	Eh, bien, moi, je compare plusieurs manuels. Je regarde... après, si j'ai des interrogations, je vais aller vérifier ailleurs. Après, je n'ai pas encore eu ce souci. C'est ce que je fais par exemple, en histoire. Quand j'ai un souci sur une date ou sur n'importe quoi. Eh, bien, je vais vérifier encore une fois ailleurs.
Chercheur	Et, en géographie. Tu irais chercher où alors ? Cette vérification... ?
K. 52	Eh, bien, j'irais voir sur internet si je trouve. Mais, je ne connais pas de... je ne connais pas de sites spécialisés en géographie.
Chercheur	Oui, tu n'as pas de références de nom, tout ça ?
K. 53	Non.
Chercheur	Et cela t'a manqué le fait de ne pas avoir de formation ?
K. 54	Ah, oui.
Chercheur	Alors, comment tu pourrais... en quoi cela te manque le fait de ne pas avoir été formée ?
K. 55	Eh, bien parce que quand on prépare sa leçon, eh bien, moi, je suis obligée de le faire avec mon ressenti à moi. Où est-ce que je veux en venir d'accord. Après, je ne suis pas sûre de le faire de la bonne façon.
Chercheur	Donc, là, c'est plutôt dans la mise en place que tu as du mal, ou c'est au niveau des connaissances en tant que tel ?
K. 56	Ah, bah, oui. Même des connaissances. C'est quand même assez pointu. Moi, je suis incapable de rédiger une leçon de géographie. J'aurais trop peur de dire des inexactitudes.
Chercheur	D'accord. Et ça, tu n'as pas trouvé de manuels du maître qui auraient pu répondre à tes questions par rapport à cela ?
K. 57	Sur la mise en place ?
Chercheur	Sur la mise en place ou sur les connaissances ?
K. 58	Je ne sais pas. Je n'ai pas trouvé. En fait, en géographie, je n'ai pas trouvé.
Chercheur	C'est quelque chose qui te manque vraiment.
K. 59	Oui, j'aimerais bien pouvoir avoir, oui. Après, bon. Je n'ai peut-être pas pris non plus assez de temps pour aller faire des recherches plus approfondies. Mais, c'est vrai que c'est quelque chose qui...
Chercheur	Et, en IUFM, tu n'as pas eu de formation du tout ?
K. 60	Non. Quelques petites choses, mais c'est très superflu.
Chercheur	Mais, qu'est-ce qui te manque le plus pour préparer tes leçons de géographie ?
K. 61	Ce qui me manque le plus... ah, oui, ce sont les connaissances.
Chercheur	Ce sont les connaissances ?
K. 62	Parce que c'est vrai moi je ne peux pas dire comme ça : tac, demain on fait ça, sans... je suis obligée d'aller vérifier, d'aller dans les manuels regarder ce qui se dit, de comparer avec un autre pour être sûre que je ne dis pas n'importe quoi.

Chercheur	Et donc, cela te demande beaucoup de temps, ta préparation ?
K. 63	Cela demande du temps, oui. Cela demande du temps, si je veux faire les choses comme moi j'ai envie et correctement. Cela demande du temps.
Chercheur	Donc, comparativement, tu pourrais dire que ta leçon de géographie te demande plus de temps qu'une leçon de français ou de maths. Par ce manque de connaissances et le manque, je ne sais pas... d'idées à mettre en pratique.
K. 64	Oui, voilà, c'est ça.
Chercheur	Les documents que tu recherches, ils te servent plutôt à toi, aux élèves ou aux deux. Quand tu vas chercher un document, c'est plutôt pour toi...
K. 65	Alors, moi, les documents, quand je vais les chercher, c'est surtout en pensant aux élèves. Moi, je fais du travail avant. Mais, c'est plutôt pour eux, savoir ce qu'ils vont pouvoir en faire. Est-ce que c'est adapté ou pas ? Est-ce qu'avec ça, ils vont réussir à aller dans la direction que je veux ou pas ? Des fois, cela ne va du tout. Je suis obligée de faire différemment. Ça arrive aussi. Bon, eh, bien voilà. Pour moi, il faut quand même que tout de suite, quand ils regardent, ils sachent... ils arrivent à trouver les informations que moi, je vais demander.
Chercheur	Donc, en géographie, ce que je vois, et d'après ce que tu me dis, c'est que tu reconstruis tout en fin de compte.
K. 66	Moi, ce que j'aimerais c'est avoir des sortes de posters que l'on pourrait exploiter collectivement avec des paysages, des machins, des... parce qu'on travaille, en ayant en grands formats comme ça. Pour moi, ce serait vraiment...
Chercheur	Des grosses banques de données ?
K. 67	Oui, plus qu'un manuel. Je préférerais avoir un poster.
Chercheur	Et pour les connaissances ? Il te faudrait quoi ? Parce que toi, tu as quelle formation à l'origine ?
K. 68	Moi, j'ai une maîtrise de droit.
Chercheur	Oui, d'accord. Et, la géographie, c'est quelque chose qui t'intéressait ou pas.
K. 69	Ce n'était pas ma matière préférée.
Chercheur	Ce n'était pas ta matière préférée.
K. 70	Mais, ce n'était pas fait de la même manière non plus parce que moi j'ai vu évoluer aussi...
Chercheur	C'est-à-dire ...Toi, est-ce que tu fais de la même manière que tu as vu ou appris ou tu fais autrement ?
K. 71	Non... Là, je trouve que maintenant, on s'intéresse beaucoup à ce qu'il y a vraiment autour de nous. Nous comment on est situé par rapport aux autres. Moi, quand je faisais géographie, cela me paraissait lointain tout cela. La Terre, j'avais un peu de mal à me situer. Alors, que moi, je vois avec les CE2, on part de chez eux, on élargit, on élargit, on élargit. Eh, bien, la façon de faire n'est plus la même.
Chercheur	Mais, en même temps, tu ne sais pas si c'est la bonne manière de faire ?
K. 72	Voilà, en même temps, je ne sais pas, c'est peut-être pas ça. Je ne sais pas. Après, j'ai aussi une progression qui suit les programmes et qui...
Chercheur	Donc, en fin de compte, tu te réfères bien aux programmes et puis aux manuels tels qu'ils sont faits.
K. 73	Voilà.
Chercheur	Mais, malgré tout, tu as toujours un doute ? Ou, non, tu es sûre ?
K. 74	Cela dépend des fois. Quand la séance, elle ne prend pas. Je me dis que forcément il y a un endroit où je me suis trompée. Il y a quelque chose que j'ai mal fait. Soit le document, il n'est pas bon. Soit la façon de faire. Soit, les questions. Il y a quelque chose qui ne correspond pas.
Chercheur	Et le support que tu as choisi ? Parce que si j'ai bien compris tu te réfères surtout à un manuel de référence, et après tu vas chercher dans les autres.

K. 75	Voilà, c'est ça.
--------------	------------------

Chercheur	Et donc, ce manuel que tu as choisi, comment tu l'as choisi par rapport aux autres ? Qu'est-ce qu'il a de particulier ?
K. 76	Alors, je l'ai choisi parce que les questions que eux peuvent poser sur les thèmes me paraissent pertinentes. Et, au niveau de l'enfant. C'est-à-dire que la question est claire. Je lui pose la question. Ils savent tout de suite me trouver la réponse qui va avec. Alors, que moi, je ne suis pas toujours capable de formuler la question de manière adaptée.
Chercheur	Et, ça, tu ne le trouves que dans ce manuel-là ? Ou les autres pourraient faire l'affaire.
K. 77	C'est ce qui correspond le plus par rapport à ma façon de faire. Après, dans d'autres manuels, il y a aussi, mais, ce n'est pas fait de la même manière.
Chercheur	Celui-là, il est plus spécifique à ta manière de faire ?
K. 78	Celui-là, il y a une recherche d'abord. J'aime bien la façon de faire, en fait.
Chercheur	D'accord, donc, là, il y a d'abord une recherche sur le document.
K. 79	Il y a une recherche sur le document. Et puis, ensuite, une fois qu'on a appris des choses, il y a d'autres questions de validation. Par rapport à ce qu'on a appris. Donc, c'est fait différemment.
Chercheur	Et les autres sont faits comment alors ?
K. 80	Les autres, il y a souvent les questions avec l'ensemble des documents, mais il n'y a pas la même façon : une phase de recherche. Voilà, moi, je trouve que c'est intéressant, la phase de recherche, on la fait en collectif ou par deux. Ce sont des questions que l'on peut se poser et débattre un petit peu.
Chercheur	Mais, alors, quand un thème ne te plaît pas, puisque tu n'as pas les connaissances ? Enfin, je ne dis pas que tu n'as pas des connaissances.
K. 81	Ah, non, mais je ne les ai pas, c'est certain. Mais, je le fais, de toute façon.
Chercheur	Ah, oui, tu le fais.
K. 82	Mais je le fais de toute manière, je me conforme aux programmes. Donc, le thème, il est là. Je vais le faire avec le même enthousiasme que les autres. En tout cas, en classe. Je vais mettre plus de temps à le travailler. Forcément, mais je le présenterai de la même manière que les autres.
Chercheur	Est-ce que c'est la seule matière où tu as des problèmes de connaissances ?
K. 83	Les sciences aussi.
Chercheur	Ah, oui, les sciences. Et les sciences qui posent le même problème que la géographie, tu t'y prends de la même manière ?
K. 84	Alors, les sciences, c'est très compliqué parce qu'il y a aussi de la manipulation qu'on ne trouve pas forcément en géographie. Mais, au niveau connaissances, j'ai le même souci.
Chercheur	Et, donc, tu valides pareil avec les manuels.
K. 85	Je fais de la même manière.
Chercheur	Et tu vas chercher aussi sur internet ?
K. 86	Voilà, je cherche, ... eh, bien, j'ai mon manuel. Après, je compare avec un autre pour voir si les informations sont les mêmes. Et, puis, après, s'il y a des documents qui ne me plaisent pas, je vais aller rechercher des images, et construire après... parfois, il m'arrive aussi de construire un exercice ... je n'ai pas trouvé ce qui me convenait donc...
Chercheur	Et là, tu le construis par rapport aux manuels que tu as trouvés, enfin, tu l'arranges ?
K. 87	Voilà, c'est ça. Par rapport aux documents que l'on aura déjà exploités, je vais aller chercher d'autres documents pour créer des exercices.

Chercheur	C'est tout un travail de reconstruction.
K. 88	Voilà, pour l'instant, c'est ma façon de faire.
Chercheur	Et sur internet, par exemple, il y a plus de sites, pour les sciences ? Tu ne trouves pas ?
K. 89	Eh, bien, en fait, c'est pareil. En sciences, je vais surtout chercher des documents visuels pour construire mes exercices. Parce que je me dis : la leçon, je l'ai sur plusieurs manuels. Les informations sont exactes.
Chercheur	Donc, tu tapes ta requête et tu...
K. 90	En fait, c'est ça. Mais, c'est vrai, il y a un côté manipulation, en sciences, c'est encore autre chose. Mais, je n'aime pas plus les sciences que la géographie.
Chercheur	Et tu les fais quand même.
K. 91	Ah, je fais tout.
Chercheur	Mais, ça, ce sont les deux matières qui te posent le plus de problèmes de préparation. Cela te prend beaucoup plus de temps, ou...
K. 92	Cela me prend plus de temps quand je fais une séance mais comme on en a moins dans la semaine. Cela va prendre autant de temps que mes séances de maths sauf que mes séances de maths, j'en ai beaucoup plus.
Chercheur	Tu veux dire qu'en géographie quand tu fais une préparation, cela te prend autant que ce que tu fais pour la semaine, par exemple, pour les mathématiques ?
K. 93	En fait, je vais mettre autant de temps à préparer ma semaine de géographie et de sciences que ma semaine de mathématiques alors que j'ai plus d'heures de mathématiques que de sciences et de géographie. Parce que je vais réfléchir, je vais vérifier, parce que je ne suis jamais sûre.
Chercheur	Et tu penses que l'année prochaine, tu feras de la même manière ou tu vas te appuyer sur ce que tu as fait ou il va falloir que tu...
K. 94	Non, de toute façon, je rechercherai encore. Ah, oui.
Chercheur	Parce que tu n'es pas satisfaite de ce que tu donnes malgré tout ?
K. 95	Pas forcément. Cela dépend aussi des enfants que j'ai en face de moi. Leur façon de réagir, peut-être que cela ne leur conviendra pas. Il faudra qu'on fasse autrement.
Chercheur	Mais, alors, un manuel ne pourrait jamais te convenir au final ?
K. 96	Moi, ce n'est pas le manuel, en tout cas en géographie, ce que j'ai vraiment besoin, ce sont des supports visuels pour pouvoir mener ma leçon.
Chercheur	Parce qu'au début tu me disais que tu travaillais beaucoup sur les manuels ?
K. 97	Oui, pour avoir les leçons. Pour que moi, j'ai la leçon, pour que je puisse rédiger ma leçon.
Chercheur	Et donc, pour les élèves, tu trouves que ce ne serait pas utile ?
K. 98	Ah, non. En fait, le manuel, quand j'ai un manuel, quand j'ai une série, c'est vraiment pour regarder les documents, c'est tout. Ce n'est pas pour la leçon. Eux, la leçon, on la voit en classe. On essaie de voir ensemble ce qui a été vu.
Chercheur	En fait, tu as besoin de la banque de données d'images ?
K. 99	C'est ça. En tout cas, en géographie. Moi, c'est comme cela que je fais.
Chercheur	Et la banque de données : comment tu la verrais ? Sur quels supports ? Comment cela pourrait fonctionner ?
K. 100	Ce qu'il me faudrait, c'est un grand support.
Chercheur	Alors, déjà, il faudrait que ce soit un grand support.
K. 101	Un grand support en couleurs.
Chercheur	Mais, tu me parlais de variété ? Parce que par exemple, on a un grand support, on va aller chez

	un éditeur, il va t'en proposer mais il ne va pas pouvoir t'en proposer sur tous les paysages, comme tu me disais de campagne...
K. 102	C'est ça le problème. Pour pouvoir comparer des paysages de campagne, de mer, de... Je sais, c'est ça le problème en fait. C'est vraiment, le souci. C'est d'avoir plusieurs supports sur un même thème. C'est vrai que moi, j'aime bien faire en collectif. Et quand c'est tout petit comme ça. Chacun a son livre. Et on ne regarde pas forcément au même endroit dans l'image.
Chercheur	La géographie, pour toi, c'est plus un travail collectif ou individuel ? J'ai l'impression que c'est plutôt la géographie que fonctionne comme ça ?
K. 103	La géographie, c'est plutôt en collectif. Après, on fait aussi des choses individuelles. Chacun recherche... mais, pour moi, quand on découvre c'est toujours...
Chercheur	Mais, ça, ça diffère des autres disciplines ?
K. 104	Ah, oui. En sciences, c'est comme ça aussi. Je fais comme cela en sciences aussi. Mais, pas en histoire.
Chercheur	Parce qu'on pourrait faire aussi de la lecture d'images en histoire aussi.
K. 105	Eh, bien, oui. Je viens juste de commencer l'histoire avec les CE2. C'est un peu le temps qui passe. On n'a pas encore abordé... on commence tout juste la préhistoire. Je serais peut-être amenée à changer ma manière de faire aussi. Je ne sais pas. Je cherche encore. Maths, français, cela va. Après les autres matières, je cherche encore la meilleure façon de disposer les choses. En tout cas, en géographie, cela marche comme cela. Cela leur convient. Après,
Chercheur	Tu arrives à le faire.
K. 106	Ça c'est fait. Je fais les heures par semaine qu'il faut. Et puis voilà.

Transcription de l'entretien de L.P.

L.P., CE2, 25 ans, quatre quart temps. (CE2, CM1, CP), 3 ans d'ancienneté, PE1/PE2, Licence de Psychologie.	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres. Comme je vous disais : je cherche à savoir quels supports ils utilisent. Pourquoi ils ont choisi celui-ci plus qu'un autre ? Quels intérêts trouvent-ils à utiliser ce support ? Alors, je ne sais pas si vous avez un support particulier que vous utilisez ?
L.P. 1	Alors, moi, surtout, moi, j'aime bien Retz, pour la géographie. Je le trouve complet mais parfois je m'en éloigne parce que je le trouve trop... je pense qu'il va un peu trop loin pour des élèves de... après, c'est mon analyse à moi. Donc, j'utilise aussi internet. Sachant que tout n'est pas... ce sont des blogs d'enseignants. Des choses comme ça. Je sais que tout est à vérifier. Sinon, franchement, c'est essentiellement le Retz. Ou alors, bon, là, c'est qu'il y a le guide du maître. Sinon, c'est Hachette.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 2	Vous ne connaissez pas ?
Chercheur	Si, si.
L.P. 3	Sinon, il y a les petits livres. Les petits Hachette aussi. Mais, là, je trouve que c'est trop superficiel.
Chercheur	Les petits Hachette, ce sont...
L.P. 4	Les petits, les Hachette, ...
Chercheur	Les connaître ?
L.P. 5	Oui, voilà.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 6	C'est ça, oui.
Chercheur	Dans quel sens, vous les trouvez trop superficiels ?
L.P. 7	Je trouve qu'ils ne vont pas assez loin. Enfin, pour moi, dans le guide l'enseignant, enfin,
Chercheur	Ah, pour le guide de l'enseignant ?
L.P. 8	Oui, je trouve que cela ne va pas assez loin. Alors, que là, je trouve que cela m'apporte plus.
Chercheur	D'accord. Alors, par rapport aux douze séquences, là, de géographie, ce qui vous intéresse, c'est aussi la partie qui est destinée à l'enseignant.
L.P. 9	Oui, qui est réservée... oui, moi, j'aime bien ce... avant, moi, toujours, quand je prépare ma séance, j'aime bien, d'abord, moi, découvrir. En fait, me rafraîchir les idées. On va dire. Voir ce qu'il y a à retenir. Et après, construire ma séquence. Alors, je lis leur séquence à eux. Puis je la... comment dire... je la raccourcis un petit peu.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 10	Cela facilite un petit peu.
Chercheur	Mais, là, par exemple, il y a douze séquences. Ça, ça vous fait l'année ? Comment cela fonctionne ?
L.P. 11	D'abord, je fais ma programmation en fonction des programmes.
Chercheur	Mais, alors, pourquoi vous ne suivez pas par exemple le manuel en tant que tel ?
L.P. 12	À la page ?
Chercheur	Oui.

L.P. 13	Parce que je le trouve trop complexe.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 14	Oui.
Chercheur	Cela ne suit pas spécialement le programme ? Si ?
L.P. 15	Non, je ne prends pas tout. Qu'est-ce que j'ai pris ? Non, je ne prends pas tout.
Chercheur	Comment vous sélectionnez ce que vous ne prenez pas ?
L.P. 16	Eh, bien, en fonction de ma programmation.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 17	Que je fais au départ.
Chercheur	Cela veut dire que le manuel, lui, il ne suit pas tout à fait le...
L.P. 18	Non, je ne trouve pas.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 19	Voilà, je ne trouve pas. Donc, je fais ma programmation en fonction des programmes. Et je prends dans le manuel ce que j'ai besoin en fonction de ma programmation.
Chercheur	Et dans quel sens il ne le suit pas justement ? Parce qu'en principe, c'est destiné aux maîtres, ça ?
L.P. 20	Oui, mais, par exemple, les découpages administratifs, je le fais en CM1 aussi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 21	Et, donc, je ne vais pas forcément m'y éterniser en CE2. Là, par exemple...
Chercheur	Ah, oui, vous voulez dire que le découpage en tant que tel par rapport aux années ne correspond pas à vous, ce que vous voulez faire ?
L.P. 22	Oui.
Chercheur	D'accord.
L.P. 23	Parce que après, ... après, ça dépend. Dans cette école, non, mais dans l'autre école à G.M. Où je suis, la programmation, elle est par cycle.
Chercheur	D'accord.
L.P. 24	Donc, du coup, je suis vraiment la programmation décidée collectivement plutôt que celle du manuel, quoi.
Chercheur	Et, donc, là, cela voudrait dire que : si vous utilisez celui-ci, là, ce que vous enlevez d'un côté, vous le récupérez sûrement d'un autre manuel ?
L.P. 25	Oui, c'est pour cela que j'utilise aussi internet.
Chercheur	D'accord.
L.P. 26	Pour compléter. Ou, et en fait, je ne suis pas... c'est ma principale source de travail (le manuel), ce n'est pas ma seule source. J'utilise internet aussi.
Chercheur	D'accord.
L.P. 27	Alors, là, c'est...
Chercheur	Mais, pourquoi vous aviez choisi cette source plus qu'une autre ? Qu'est-ce qui vous a fait choisir celle-ci ?
L.P. 28	Parce qu'elle guidait bien. J'ai trouvé que c'était bien. Il y a les documents. Il y a... je trouve que c'est trop riche mais c'est...
Chercheur	Mais, comment vous l'avez trouvé, ce manuel ?
L.P. 29	Je l'ai trouvé, c'était l'année à l'IUFM. Il y a trois ans, quand j'étais à l'IUFM, en préparant mes stages groupés. Voilà, j'étais tombée sur à la bibliothèque de l'IUFM sur ce livre-là. Du coup, je

	l'ai acheté quand j'ai su cette année que j'avais un CE2.
Chercheur	Et donc, vous avez un CE2, un CM1 ?
L.P. 30	Deux CM1.
Chercheur	Deux CM1.
L.P. 31	Différents. Il y en a un où je fais la géographie, l'autre pas.
Chercheur	D'accord.
L.P. 32	Et, un CP.
Chercheur	D'accord. Et pour l'autre CM1, vous utilisez, pareil, le même... ?
L.P. 33	C'est pareil.
Chercheur	Ah, oui. D'accord.
L.P. 34	Retz, CM1. Et puis, de façon identique, parfois je m'en éloigne et parfois je reste.
Chercheur	Et, par contre, quand vous utilisez, par exemple, internet, comment...qu'est-ce que vous y cherchez ? Comment cela fonctionne ?
L.P. 35	Comment je fais concrètement ?
Chercheur	Oui.
L.P. 36	Alors, concrètement, je vais taper : je ne sais pas : séquences, paysages ruraux, CM1, ou CE2. Et puis, là, je cherche, je regarde ce qui est proposé. Je croise si je trouve deux séquences. J'essaie de les croiser, de les comparer.
Chercheur	Et, vous, ce que vous recherchez plutôt, c'est une séquence qui est déjà faite ? Ce n'est pas des... par exemple, ce n'est pas spécialement des cartes, des photographies.
L.P. 37	Ah, aussi. Par exemple, ...
Chercheur	Je ne sais pas. Je vous pose juste la question.
L.P. 38	D'abord, je cherche. D'abord, je cherche une séquence déjà faite pour me donner une trame. Je vais essayer de me trouver une trame. Par exemple, là, j'en avais trouvé une sur les représentations de la Terre. Après, je me l'a refait. Et puis, je l'ai améliorée moi-même en demandant aux élèves, par exemple, au départ, de trouver eux, quelles étaient leurs représentations de la Terre. Ça, c'est moi qui est téléchargée les photographies. Donc, oui, je pars d'une base mais après, j'essaie de me l'approprier. Pas toujours. Il y a des fois où je trouve que ça va et... j'avance avec.
Chercheur	Vous avez des sites particuliers ? Ah, bah, non, vous tapez juste et vous récupérez ?
L.P. 39	Oui, je tape... je récupère... je n'ai pas de sites. Si, il y en a un qui est pas mal : PE c'est quoi enseignement du primaire ?
Chercheur	Je ne connais pas.
L.P. 40	Oui. Et, il y a pas mal de choses, notamment en géographie.
Chercheur	D'accord. Et, est-ce que vous avez du mal à préparer vos leçons ? Ou c'est quelque chose qui ne vous pose pas de soucis particuliers ?
L.P. 41	Je ne suis pas une grande adepte, on va dire, de la géographie, à la base. Donc, cela me prend du temps.
Chercheur	Ah, oui. Cela vous prend du temps. Mais, en même temps, vous m'avez dit que vous aviez un guide-là qui...
L.P. 42	Oui, mais, moi, je fouine, je cherche toujours. Je devrais. Je n'aime pas me fier directement à ce qui m'est écrit, comme ça, j'ai besoin d'y revenir. Je ne peux pas la faire en deux heures, quoi. Il faut que j'y revienne. Je vais faire ma séquence, après, je vais la poser, après je vais y revenir. C'est peut-être une perte de temps ?
Chercheur	Non, non, je ne sais pas...

L.P. 43	Mais, pour moi, non, j'ai besoin de me l'approprier, de me l'imaginer. Non. Oui, donc, je perds du temps. Vu que ce n'est pas mon domaine, je lis avant des choses. Donc, voilà...
Chercheur	Oui, oui, bien sûr.
L.P. 44	Oui, cela prend du temps. La géographie, particulièrement.
Chercheur	Alors, cela vous prend plus du temps, par exemple, que d'autres séquences dans d'autres domaines ?
L.P. 45	Que le français, oui, on va dire que oui parce que c'est souvent les mêmes déroulements. Même si ce n'est pas les mêmes séquences. Pour moi, oui, ...
Chercheur	D'accord. D'accord. Et, en géographie, ce n'est pas la même trame à chaque fois ? Comment c'est... vous trouvez qu'en français, c'est toujours la même trame et pas en géographie.
L.P. 46	Non. Je ne trouve pas.
Chercheur	D'accord.
L.P. 47	Là, dans les séquences, non. Je fais... je pars, en général, oui, d'un questionnement. De la représentation des élèves, avec de ce qu'ils pensent de ça. Et encore, parfois pas. Je leur donne des documents. On les lit. On essaie de voir... Non, je n'ai pas quelque chose de... Ce n'est pas systématique. Chez moi.
Chercheur	D'accord, oui, oui. Et, donc, c'est la seule matière qui vous pose vraiment difficultés ? Non, peut-être pas quand même ?
L.P. 48	Non, de difficultés, non. Mais qui me demande plus de temps.
Chercheur	Et, la géographie, vous en faites régulièrement ? Ou, c'est quelque chose que...
L.P. 49	Oui, moi, j'en fais deux fois, enfin, une fois par semaine. En fait, les enseignants avec lesquels je travaille m'ont attribué des disciplines. Ce qui fait qu'à chaque fois, je fais mon emploi du temps et j'en fais, j'en fais toutes les... oui.
Chercheur	D'accord.
L.P. 50	Alors, parfois, parfois, si je vois que après si cela va m'empêcher de faire anglais ou autre chose, eh bien, je raccourcis un peu. Et, j'étale la séquence un peu plus.
Chercheur	Mais, vous en faites tout le temps, malgré tout.
L.P. 51	Oui, j'en fais tout le temps.
Chercheur	Est-ce que vous êtes satisfaite du manuel que vous avez ? Ou, il y a des choses qui vous manquent ?
L.P. 52	Est-ce que je suis satisfaite ?
Chercheur	Concrètement, quand vous l'utilisez ?
L.P. 53	Pas vraiment, parce que je trouve d'autres documents... je trouve qu'ils en proposent de trop. Il faudrait que je passe mon temps à faire des photocopies avec ce manuel-là. Donc, du coup, j'essaie de les synthétiser. Ou d'en trouver d'autres que je pourrais utiliser pour cette séquence-là.
Chercheur	Donc, en fait, vous auriez besoin de documents plus synthétiser, quoi ? Si je comprends bien ?
L.P. 54	Oui.
Chercheur	D'accord. Ce n'est pas plus de documents. C'est moins de documents, en fin de compte. Pour avoir moins de photocopies, peut-être ?
L.P. 55	Oui. C'est ça un peu.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 56	Parce que c'est bête, mais on a le paramètre photocopies aussi. Donc, ouais, ouais.
Chercheur	D'accord.
L.P. 57	Je dirai de ce manuel-là, j'en dirai ça.

Chercheur	Parce qu'en même temps, cela apporte plus de souplesse, là ? Puisqu'on peut photocopier des choses, mais, en fait la souplesse...
L.P. 58	Je trouve qu'il y a des exercices qui sont inutiles.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 59	Je trouve qu'il y a des choses qui ne servent à rien. On pourrait passer directement à la phase suivante.
Chercheur	D'accord. Mais, alors, comment vous... vous, vous avez eu quelle formation initiale à l'université ?
L.P. 60	Moi, j'ai fait un bac littéraire et après j'ai fait une licence de psychologie.
Chercheur	D'accord, oui, rien à voir avec la géographie.
L.P. 61	Rien à voir. Après, je suis partie enseigner, avant de passer le concours en tant que vacataire, en Espagne. Donc, rien à voir avec la... plutôt les langues ou... enfin, bon.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Mais, alors, par exemple, je reprends, là, donc, vous n'êtes pas une spécialiste en géographie. Mais, là, vous suivez la trame d'un livre qui est censé vous aider. Mais, vous me dites : il y a des étapes qui ne sont pas nécessaires. Mais, vous vous n'êtes pas... spécialiste.
L.P. 62	Parce que c'est trop long.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 63	Je me dis que si je fais tout, à la fin de l'année, je ne le finis pas, quoi.
Chercheur	D'accord.
L.P. 64	Ce que j'ai à faire, je ne le finis pas.
Chercheur	D'accord
L.P. 65	Donc, j'accélère un peu.
Chercheur	Oui, oui. Cela me permet de comprendre. Mais, est-ce que vous opérez de la même manière avec les autres disciplines ou c'est propre à la géographie de suivre...
L.P. 66	Ah, ouais, pour moi, là, c'est propre à la... ah, oui, c'est quand même mon guide... même si... quand j'ai une séquence à faire, je regarde d'abord là-dedans (le Retz). On va dire.
Chercheur	D'accord. C'est-à-dire, vous vous octroyez plus de liberté dans les autres disciplines qu'en géographie ?
L.P. 67	Oui. Oui.
Chercheur	Mais, c'est dû à quoi, ça,
L.P. 68	Je ne sais pas, déjà, mais je pense à mes ressources matérielles, on va dire.
Chercheur	C'est-à-dire, ...
L.P. 69	A mes documents, aux documents qui sont à ma portée. J'avoue que cette année, voilà, ayant quatre classes, j'ai dû investir au niveau matériel.
Chercheur	D'accord.
L.P. 70	Du coup, je n'en ai pas beaucoup. Donc, euh, voilà. Cela me permet de moins m'éparpiller, on va dire. Après, je trouve que ce que propose internet aussi. Parce que c'est une mine, mais bon, est moins riche que ce que je peux trouver en français et maths. En fait, il y a moins de choses.
Chercheur	Ah, oui, en géographie, il y aurait moins de choses que vous pourriez trouver.
L.P. 71	Donc, du coup,
Chercheur	D'accord.
L.P. 72	Voilà, je ne sais pas...
Chercheur	D'accord. Donc, vous vous rabattez plus sur le manuel en tant que tel ?

L.P. 73	Oui.
Chercheur	Les documents que vous récupérez, enfin que vous avez, sont plus destinés, à vous en tant qu'enseignant ou aux élèves ? Comment... parce que là, vous me disiez que vous aviez besoin quand même de la partie connaissances, dedans ?
L.P. 74	Oui.
Chercheur	C'est quelque chose d'indispensable ou vous pourriez très bien faire sans ?
L.P. 75	Non, pour moi, c'est indispensable.
Chercheur	Ah, oui, c'est indispensable. D'accord.
L.P. 76	Oui, pour moi, oui.
Chercheur	Et, c'est dû à quoi le fait que ce soit indispensable ? Parce qu'en principe, vous êtes censée, enfin, quand on est maître...
L.P. 77	Oui, connaître ce que je vais... mais, en fait, là, ce qui est bien, c'est qu'ils mettent toujours du point de vue des élèves. Ils recentrent un peu sur le développement de l'enfant. On va dire.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 78	Les élèves ne vont pas être capables de voir, je ne sais pas, ... je ne sais pas quoi dire ? Les représentations de la Terre. D'imaginer la Terre, enfin, je ne sais pas. Je trouve que c'est bien. Cela nous ... ça nous donne des apports à nous, concernant la séquence qu'on va préparer. Et puis, ça nous donne un petit peu des indications sur ce que sont censés savoir les élèves.
Chercheur	D'accord. D'accord, d'accord.
L.P. 79	Donc, ça j'aime bien.
Chercheur	Oui, d'accord.
L.P. 80	Même si ça nous donne pas forcément... c'est vrai qu'après, je n'en tire, je ne garde pas forcément cette information pour faire ma séquence. Je l'ai lu. Je le sais. Je me dis : à oui, tiens. Je ne sais pas. J'aime bien.
Chercheur	Ah, oui. Donc, vraiment, vous en avez besoin. C'est-à-dire, en gros, c'est de savoir à quel âge, ce qu'ils sont capables de faire ?
L.P. 81	Oui, j'aime bien.
Chercheur	D'accord.
L.P. 82	C'est peut-être par la déformation psycho, je ne sais pas. Mais, bon, j'aime bien.
Chercheur	Non, non, mais... et, qu'est-ce qui vous manque le plus pour préparer vos leçons ?
L.P. 83	En géo ? Euh, qu'est-ce qui me manque ? Peut-être d'autres... moi, peut-être qu'il me faudrait d'autres manuels, d'autres guides du maître pour comparer.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P. 84	Je pense, oui. Un peu plus de matériel.
Chercheur	Alors, le matériel ? Ce serait plutôt des livres du maître, vous, que vous recherchiez ?
L.P. 85	Oui.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. C'est-à-dire, pour avoir une autre manière...
L.P. 86	Peut-être d'aborder les choses.
Chercheur	D'aborder les choses.
L.P. 87	Oui.
Chercheur	Ah, oui. D'accord.
L.P. 88	Ça, c'est ma première année en CE2, c'est la première fois que je fais ça. Peut-être que si j'avais un autre CE2, ouais, peut-être que je prendrais un autre manuel pour comparer, voir... oui, je

	pense que...
Chercheur	Mais, par exemple, les autres manuels, parce que ça, celui-ci, c'est un fichier, en fin de compte, qui est photocopiable.
L.P. 89	Oui, en gros, oui, voilà.
Chercheur	Oui. Alors, si vous preniez un manuel, là. Il ne serait plus photocopiable pour...
L.P. 90	Non, mais il y aurait quand même d'autres indications. Peut-être...
Chercheur	Ah, oui, le manuel, il serait pour vous ? Il ne serait pas spécialement pour les élèves ?
L.P. 91	Ah, non. Pas pour que chaque élève ait son manuel, ah, non, oui, oui, pour moi, pour prendre d'autres documents.
Chercheur	Ah, oui, vous feriez un mélange ?
L.P. 92	Oui, moi, je fais souvent ça. Je fais un mélange un peu des...
Chercheur	D'accord.
L.P. 93	Je ne suis pas un manuel à la lettre.
Chercheur	Et, vous, vous auriez besoin d'un manuel ou par exemple, cette manière de faire-là vous convient plus ?
L.P. 94	C'est-à-dire, d'avoir un guide du maître ?
Chercheur	C'est-à-dire, ce système de fichier, tel qu'il est conçu, là ? Ou, en fin de compte, vous préféreriez un manuel qu'aurait chaque élève ? Que vous n'auriez pas besoin de photocopier, enfin...
L.P. 95	Non, je pense que je m'en laisserais de... enfin, du moins, cela ne m'irait pas parce que je pense que je ne me serais pas assez investie dans le... je serais un petit peu obligée de suivre ce fichier-là ou ce manuel-là, parce que pour ne pas faire de photocopies. Non. Je ne trouverais pas cela assez complet.
Chercheur	D'accord.
L.P. 96	Je ne sais pas s'il y a un manuel idéal ?
Chercheur	Non, non. Mais, je ne sais pas non plus. Je cherche à comprendre, quoi.
L.P. 97	Oui. Je ne pense pas. Je ne serais pas pour. Je préfère faire des photocopies.
Chercheur	Et quand vous recherchez quelque chose sur internet, est-ce que vous trouvez ce que vous cherchez ou ... Là, vous m'avez dit : vous tapez, en gros, votre requête...
L.P. 98	Oui, séance CM1...
Chercheur	Mais, est-ce que vous trouvez toujours ce que vous cherchez ?
L.P. 99	Eh, non, parfois, non. Parfois, je demande aussi à des collègues qui fait ça. Je demande : est-ce que tu as quelque chose à me donner sur ça ?
Chercheur	Et, ça, les collègues, c'est un bon apport ou c'est...
L.P. 100	Il faut demander quand même. Je trouve...
Chercheur	Et, ça, cela vous aide bien, malgré tout quand... ? Enfin, ils sont de bons conseils ou je ne sais pas...
L.P. 101	Non, je n'ai pas l'impression qu'on est très donneur, on va dire... qu'on montre ce qu'est notre travail.
Chercheur	Il n'y a pas beaucoup de partage ?
L.P. 102	J'ai l'impression parfois que cela gêne. Je ne sais pas. J'ai assez cette impression-là. On donne des pistes comme ça. Tiens, moi, j'ai été voir ça, j'ai été voir ça mais on ne va pas montrer exactement ce qu'on a fait. Je trouve... Mais, bon...
Chercheur	Et vous pensez que c'est dû à quoi ?

L.P. 103	Je pense que c'est la peur de se montrer, de montrer son travail. Un peu de... enfin, je pense que c'est ça.
Chercheur	D'accord.
L.P. 104	Plus que de d'égoïsme, on va dire. Je ne pense pas que ce soit ça. C'est un peu de... peur d'être jugé, ... je ne sais pas.
Chercheur	Et les documents que vous récupérez, par exemple, sur internet, comment vous les validez ? On fait votre requête, vous voyez un document. Vous n'êtes pas spécialiste en géographie.
L.P. 105	Non. Non. Parfois, je valide... parce que, moi, je croise toujours plein de choses. Là, je vais trouver une autre carte, par exemple là-dedans (le manuel). Une autre sur internet. Alors, si je vois que ce n'est pas la même chose, alors là, je suis un peu embêtée parce que moi, je vais plus valider ce que me donne le manuel que ce que me donne, si c'est un site, un blog d'un enseignant. Après si je suis. Ah, sur un site du ministère, je n'y pas allée pour la géographie. Je ne sais pas, je n'ai pas trouvé.
Chercheur	D'accord. Ah, oui, d'accord. Donc, là, par exemple, vous n'avez pas cherché sur les sites institutionnels, c'est-à-dire de circonscription ?
L.P. 106	Non.
Chercheur	Ce n'est pas la première ressource que vous... ?
L.P. 107	En anglais, oui. Ils proposent des choses. En géographie, non, il n'y a rien. Enfin, je n'ai rien trouvé.
Chercheur	Ah, vous n'avez rien trouvé ?
L.P. 108	Oui. En anglais, oui. En sport, aussi.
Chercheur	D'accord, alors, pour les autres matières ?... Par contre, ça, c'est parce que vous n'en n'avez pas trouvés ou c'est parce que vous ne vous n'y êtes pas allée ?
L.P. 109	Non, je n'ai pas trouvé. Je n'ai pas cherché non plus sur le site de la circo (circonscription). Mais, je pense que je ferais... vu que j'y vais pour l'anglais, oui, non, je n'ai pas dû...
Chercheur	Vous n'en avez pas vu ?
L.P. 110	Oui, je n'en ai pas vu.
Chercheur	D'accord. Et par contre, quand il y a une attache institutionnelle, pour vous c'est... je ne sais par exemple, ça vient d'un site académique ou autre, pour vous cela a la même valeur que ce qu'il y a sur le manuel ou comment vous... ?
L.P. 111	Ah. Je pense que là. Non, je n'ai pas pensé. Je pense que cela en a un peu plus quand même. Parce que le manuel, c'est quand même des éditeurs. Je pense que cela a plus de valeur quand...
Chercheur	Ah, vous pensez que voilà, quelque chose qui viendrait d'une circonscription, par exemple, aurait plus de validité que... ?
L.P. 112	Oui, je pense. Comme c'est fait par un conseiller pédagogique. Je me dis que...
Chercheur	Mais, en même temps, là, c'est fait par des, souvent des... (le manuel).
L.P.113	Oui, des enseignants. Des formateurs, c'est vrai. Oui, remarque, par des conseillers pédagogiques.
Chercheur	Ou des fois, par des professeurs de géographie.
L.P.114	Alors, là, je ne sais pas. J'ai dit cela mais je ne sais pas.
Chercheur	Non, non. Je vous pose juste des questions. Cela peut paraître tordu ce que je pose comme question, mais, ...
L.P.115	Oui... mais, entre un site... je ne sais pas. Vraiment, rechercher dans un manuel... mais, là, encore, je reviens au manuel de géographie autre, par exemple. Qui vient d'un, je ne sais pas, d'un sujet traité dans la classe de première ou de terminale. Je ne sais pas. Je ne sais pas... quoi répondre.
Chercheur	D'accord.

L.P.116	Je ne sais pas lequel des deux a le plus de... de validité.
Chercheur	En tout cas, votre référence même, ... reste le manuel, de toutes manières ?
L.P.117	Oui, quand même.
Chercheur	Le reste, ce n'est que du complément ? Ce n'est pas... ce n'est pas la source principale ?
L.P.118	Oui, c'est ça. Pour la géographie, franchement, je regarde d'abord le manuel.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Mais, par contre, dans les autres disciplines, ce n'est pas ça. Vous ne faites pas comme ça ?
L.P.119	Non. Non. En maths, pas du tout par exemple. En maths, j'ai trois manuels. Deux guides du maître.
Chercheur	Ah, oui d'accord. Vous avez trois manuels en mathématiques. Mais, vous restez quand même...
L.P.120	Il y en a un que je préfère, on va dire.
Chercheur	Vous utilisez quand même les manuels, malgré tout ?
L.P.121	Oui.
Chercheur	Et, il n'y a pas de matière où vous n'utilisez qu'internet où c'est votre source principale, par exemple ?
L.P.122	L'EPS.
Chercheur	Ah, oui, l'EPS.
L.P.123	L'EPS. Non, l'instruction civique, oui... un peu les deux. Eh, qu'est-ce que j'ai ? Non, le vocabulaire, j'utilise le guide du maître. L'anglais aussi. J'ai Hop in.
Chercheur	Oui, en fin de compte, vous utilisez plus les manuels que...
L.P.124	Oui, mais quand même.... oui. Mais, je vais toujours voir sur internet.
Chercheur	Ah, oui, mais, alors, pour quelles raisons, vous allez voir sur internet ? Parce que ça, ça ne vous suffit pas ?
L.P.125	Parce que parfois, il y a des choses qui sont faites.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P.126	Et que je regarde et je me dis : ah, bah, oui, pourquoi pas ? Il y a d'autres choses proposées.
Chercheur	D'accord. D'accord.
L.P.127	Oui.
Chercheur	Et, là, c'est pareil ? Ce sont des sites... vous tapez votre requête et vous récupérez ce dont vous avez besoin.
L.P.128	Oui.
Chercheur	D'accord. Et quand vous recherchez vos documents en géographie, vous avez une idée déjà de ce que vous voulez ? Par exemple, je ne sais pas, il manque une carte dans ce manuel (le Retz), donc, vous avez déjà une idée de ce que voulez ? Ou, en fin de compte, vous tâtonnez ? Comment cela fonctionne-là ?
L.P.129	Non, par exemple, là, je sais que je vais devoir faire une évaluation, bon bien voilà, sur les paysages ruraux. Oui, j'ai une idée de ce que je veux.
Chercheur	Oui, d'accord.
L.P.130	Sinon, je la dessine. Au pire, si je ne la trouve pas, je la fais à la main.
Chercheur	Eh, vous faites une carte à la main ?
L.P.131	Oui, je vais en décalquer une. Je vais la faire, oui.
Chercheur	Ah, oui d'accord.

L.P.132	Voilà.
Chercheur	D'accord.
L.P.133	Si je ne trouve pas ce que je veux.
Chercheur	D'accord.
L.P.134	Bon, voilà, je fais du bricolage.
Chercheur	Oui, non, pas spécialement.
L.P.135	Mais, je ne peux pas dire que je me cantonne qu'au livre, qu'à internet. Cela dépend. Ma première source, cela va être le manuel. Après, je vais aller voir. Je vais chercher sur internet.
Chercheur	D'accord. Pour toutes les disciplines, c'est comme ça ?
L.P.136	Quand même, oui, quand même.
Chercheur	D'accord.
L.P.137	Je vais voir... ce que je trouve. Il y a des forums. Des forums enseignants. Je vais voir ce qui s'y dit.
Chercheur	Mais, cela doit vous prendre énormément de temps au final ?
L.P.138	Mais, oui. J'y passe trop... j'y passe trop de temps.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P.139	Ah, oui. J'y passe tout mon mercredi. Oui, j'y passe trop de temps.
Chercheur	D'accord.
L.P.140	Il faut que j'arrive à peut-être, je ne sais pas...
Chercheur	Mais, est-ce que vous trouvez, alors, voilà, là, cela va être intéressant par rapport au temps. Ce que vous trouvez sur internet, cela complète ce que vous avez ? Ou, en fin de compte, c'est une redite de... ? En fin de compte, vous êtes toujours tentée d'aller sur internet, mais, au final, maintenant, avec un peu de recul, est-ce que ce que vous trouvez, ce n'est pas une sorte de doublon de ce que vous avez ?
L.P.141	Oui. Parfois, oui. Parfois, je vois même qu'il y a des séquences qui sont faites que les gens mettent sur internet, et en fait, c'est des choses tirées de là (le Retz). Donc, oui. Après, c'est une perte de temps parce que du coup, je veux me l'approprier, moi, je veux me le faire moi, alors que je pourrais ne pas me casser la tête et le faire plus tiré du livre ou de internet.
Chercheur	Mais, alors pourquoi vous avez besoin de faire ça ?
L.P.142	Parce que je ne sais pas. Je trouve que c'est... c'est peut-être égocentrique. Mais, je pense que...
Chercheur	Oui, c'est pour montrer que vous...
L.P.143	Oui, j'ai l'impression déjà de le... j'y ai passé plus de temps. Je maîtrise la chose. Je sais où je veux aller. Je sais où les amener.
Chercheur	Oui, mais, par exemple, avec les séquences (le Retz), vous auriez sûrement la même chose ? Pourquoi en avoir plus ?
L.P.144	Oui. On perd du temps. Ça, je ne sais pas. J'ai l'impression que l'on s'évade un peu, voilà (dans le Retz).
Chercheur	Par rapport à ce manuel-là ?
L.P.145	Oui, on perd beaucoup de temps. Il y a des choses...
Chercheur	C'est-à-dire ? Ce que vous trouveriez sur internet permettrait de vous recadrer. C'est cela ?
L.P.146	De voir l'essentiel. Ce que je peux enlever. Voir ce que je peux...
Chercheur	D'accord, d'accord.
L.P.147	J'ai l'impression.

Chercheur	D'accord. Donc, le manuel serait trop complet par rapport... ?
L.P.148	Celui-là. Retz.
Chercheur	Celui-ci.
L.P.149	Celui-là. Il est bien, mais trop complet. Parfois, trop complexe, les exercices qu'ils demandent.
Chercheur	D'accord.
L.P.150	Alors, peut-être que c'est le niveau des élèves. Je ne sais pas. Mais, parfois, je le trouve un peu trop compliqué.
Chercheur	D'accord. Et pourtant, c'est quand même fait pour les enseignants alors que sur internet, vous trouvez des choses qui sont faites par tout le monde et n'importe qui, d'une certaine manière.
L.P.151	Oui. Non, mais je ne sais pas. Mais, celui-là, franchement, parfois, je le trouve trop compliqué. Oui, c'est fait par des enseignants mais je le trouve trop compliqué.
Chercheur	Vous avez fait une PE1/PE2 ?
L.P.152	Oui.
Chercheur	Et en PE1 et PE2, vous aviez eu des cours de géographie ?
L.P.153	Peu. On a eu plus d'histoire que de géographie mais j'ai eu de la géographie.
Chercheur	D'accord. Et, ça, cela vous a aidé pour préparer vos leçons ?
L.P.154	Pas du tout.
Chercheur	Pour quelles raisons, cela ne vous a pas aidé ?
L.P.155	Franchement, la prof... même pour plusieurs choses... que j'avais à l'IUFM, là, je me rappelle, ... elle était soporifique. On a passait des séances, elle nous donnait des documents. On devait faire des séquences. Franchement, non... on ne travaillait pas...
Chercheur	Et ce n'était pas utile ?
L.P.156	Non.
Chercheur	Bon, d'accord. Mais, en même temps, cela aurait pu vous donner une trame comme vous pourriez avoir dans le livre ? Non, mais ça...
L.P.157	Oui. Non, je ne sais pas. Non, franchement, je n'ouvre jamais mon classeur d'IUFM.
Chercheur	D'accord. Et ça, ça vous a ennuyé quand vous avez commencé à enseigner la géographie ? Ou, en fin de compte, ...
L.P.158	Non.
Chercheur	Non, d'accord. Cela ne vous a pas ennuyé parce que vous avez trouvé ce manuel ?
L.P.159	Parce que j'avais ce manuel. Oui.
Chercheur	D'accord.
L.P.160	Du coup, cela ne m'a pas ennuyé... non, cela ne m'a pas ennuyé.
Chercheur	Et par rapport aux autres formations que vous avez eu ? Par exemple, en français, mathématiques ? Cela s'est passé de la même manière ?
L.P.161	Non, en français, il y avait des choses beaucoup plus pratiques. Il y a des choses que j'ai repris qu'on a fait.
Chercheur	Plus pratiques, dans quel sens ?
L.P.162	Par exemple, on a fait... on avait fait un travail sur la poésie, les poèmes. Les anagrammes, les aïku. Comment on travaillait ça. Et c'est des choses que j'ai repris avec mes élèves.
Chercheur	D'accord. Et, en géographie, ça, vous n'aviez pas du tout cela ?

L.P.163	Non.
Chercheur	D'accord.
L.P.164	Non. C'était assez bateau, ce qu'on nous demandait. C'était tout le temps...
Chercheur	Et ce dont vous auriez eu besoin ? C'est quoi ?
L.P.165	Ce n'était pas assez vivant. Enfin, c'est...
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Vous auriez eu besoin de quoi, vous ? Parce qu'en fin de compte, là, vous dites, ce n'est pas ce que j'attendais, alors qu'est-ce que... ?
L.P.166	Oui, qu'est-ce que j'aurai eu besoin ? Pour que ce soit plus pratique. Déjà, qu'elle nous donne parce qu'elle nous faisait faire des séquences. On ne mettait pas forcément en commun. C'était... non, franchement, c'était...
Chercheur	Et, est-ce que vous avez eu des références ? Des choses comme ça ? Ou...
L.P.167	Je n'en ai même pas. Les manuels. Elle ne nous en a même pas montrés. Non, on faisait des sorties. On a visité Paris. On a visité avec elle le Centre Pompidou. Enfin, voilà, des choses... cela n'avait pas forcément à voir avec... non, moi, je considère que je n'ai presque pas eu de formation en géographie, en histoire géo.
Chercheur	Et, ça, c'est quelque chose qui s'est passé dans d'autres disciplines ou c'était propre à la géographie ?
L.P.168	Oui. En maths, aussi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
L.P.169	En maths, en histoire. En musique, c'était bien. En français, c'était bien. En sport, c'était très bien. Il y a des matières où...
Chercheur	Et par rapport aux disciplines justement où c'était très bien ou c'était moins bien ? Cela vous a ennuyé quand vous avez commencé à enseigner ? Le fait que vous n'ayez pas eu ?
L.P.170	Eh, bien, les disciplines où c'était très bien, franchement, je m'y référais beaucoup. Je me référais pas mal à ce qu'on faisait en... à l'IUFM. Pour le ressortir en classe, et me rassurer, on va dire. Alors que ces disciplines-là, on était trois amis, on travaillait ensemble, voilà.
Chercheur	Vous étiez un peu plus perdue, en fin de compte ?
L.P.171	Oui, et franchement, je faisais plus confiance à ce qu'on faisait tous les trois que parfois ce que l'on nous appr...

Transcription de l'entretien de Ma.

Ma., CM2, 37 ans, ancienneté 11 ans, Maîtrise d'Histoire, PE2 seulement, aide éducatrice (un an et demi avec des cours accélérés pour préparer le concours).	
Chercheur	Je travaille sur les sources de documentation des maîtres. Je cherche à savoir, en fin de compte, ce qu'ils utilisent comme documentation pour préparer leur classe. En fait, c'est ce qui se passe avant la classe qui m'intéresse. Pourquoi ils ont choisi plus un support qu'un autre ? Qu'est-ce qui fait qu'ils l'ont choisi ? Voilà, et quels sont leurs manques ou leurs besoins particuliers par rapport à ça ? Alors, je ne sais pas si vous auriez quelque chose à me présenter. Cela peut-être la meilleure, par exemple, votre meilleure séance ou la pire. Ce n'est pas ça qui a de l'importance. Ce qui est important, c'est de savoir comment vous vous y prenez et pourquoi vous choisissez un support plus qu'un autre.
Ma. 1	Alors, en fait, nous, nous avons fait le choix quand on est arrivé, c'est la quatrième année, là, que je suis sur l'école et que j'ai le CM2. Quand on est arrivé, quand je suis arrivée, ma collègue qui est dans la classe d'à côté, qui fait un CE2 depuis cette année, arrivait aussi sur l'école et commençait un CM2 aussi. Et, la troisième personne était quelqu'un qui débutait. Donc, on avait fait le choix sur les matières de cultures humanistes, tout ce qui est culture humaniste de s'appuyer sur des manuels en fait ou des fichiers pour ce concentrer un peu sur la programmation en mathématiques et en français. Donc, au départ, on a commencé à travailler avec le fichier Retz : 15 séances de géographie en CM2 dans lequel il y a déjà des documents, en fait, soit en grands formats, soit... je peux vous montrer les cahiers couleurs.
Chercheur	Non, je sais ce que c'est.
Ma. 2	Donc, voilà. Donc, on travaillait essentiellement, on suivait très précisément.
Chercheur	Et, donc, la personne qui faisait le CE2 suivait aussi ce fichier.
Ma. 3	Non, non, maintenant, elle fait un CE2. Mais, elle a fait un CM2 avec moi pendant trois ans. Voilà, alors, comme on est arrivé ensemble et que plus personne... il n'y avait pas d'élément référent sur le CM2, en fait, qui restait, et qui nous proposait des choses ou voilà. Il y a une programmation d'école qui est déjà établie. Qui était déjà... enfin, que l'on a établie au cours de cette année-là.
Chercheur	De ce fait, pour faire la programmation, vous avez utilisé le manuel que vous aviez trouvé ?
Ma. 4	Non.
Chercheur	Non.
Ma. 5	Non, pas forcément. En fait, cette année-là, on a travaillé sur le manuel. Sur le fichier Retz. Et puis, en fin d'année, on a travaillé par cycle pour faire la programmation parce que les documents d'application arrivaient sur les programmes de 2008. Voilà, donc, on a à peu près suivi... on va dire, en CE2, on part du domaine proche, l'environnement proche, etc., en élargissant, en mettant en place les départements, les régions puis après le travail sur les paysages. Et, nous, on a gardé quelque chose qui correspond à peu près, en fait, à ce qu'il y a dans la programmation proposée dans le B.O. de 2008, hein. Et, voilà. Mais, on a beaucoup mis l'accent... donc, la France dans le monde, la Francophonie. Mais, on a beaucoup mis l'accent, au début d'année sur les problématiques mondiales, en fait. Donc, retravaillé, sur la représentation du monde, les différents planisphères, les différents points de vue, etc. Puis, ce qui concerne les climats, ce qui concerne la population et enfin, tout le travail sur les pays riches, les pays pauvres avant de commencer à travailler sur la France dans le monde, en fait, voilà. Alors, donc, les deux premières années, on a beaucoup collé, collé au fichier Retz. Et puis, alors, je ne sais pas si vous le connaissez en histoire, aussi ? On trouvait qu'il était mieux, plus efficient en histoire en tout cas qu'en géographie. Il était intéressant, il nous donnait des pistes mais il était...
Chercheur	Mais, pour quelles raisons, il était plus intéressant, ou moins intéressant que celui d'histoire ?
Ma. 6	La partie didactique, justement, où...
Chercheur	De mise en place ?

Ma. 7	Oui, les auteurs expliquent leurs choix, etc., était plus riche, plus dense, en fait. Il se suffit un peu plus à lui-même. On va dire, dans notre partie à nous. La partie pour les enseignants qu'en géographie. Du coup, on a essayé d'enrichir au fur et à mesure des années. Evidemment.
Chercheur	Ça, c'est un support que vous utilisez toujours ?
Ma. 8	Alors, on l'utilise toujours pour la trame, on va dire. Voilà, et puis, ça garde notre trame, et puis on a ajouté des choses. Donc, moi, j'ai essayé d'enrichir pas mal avec pédagogie pratique (Situations problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3, Hatier, Dalongeville, Huber). Et, en fait, là-dedans, il y a beaucoup de propositions, ... d'autres documents et des bibliographies dans chaque chapitre, en fait, qui sont à la fois des bibliographies papier et des bibliographies internet. Donc, effectivement, je ne fais pas tout là-dessus. Mais, quand je travaille un sujet sur... je... maintenant, je l'aborde un petit peu différemment. C'est-à-dire que j'arrive à m'éloigner du... on va dire du fichier quoi. Donc, voilà, et de rajouter des documents qui viennent d'ailleurs et en gros, pour ne pas perdre le temps, enfin, parce que souvent sur internet, on fouille, il y a tout et tout et puis il est difficile de reclasser après quand on n'est pas spécialiste de la matière, quoi. Donc, j'ai essayé plutôt, en fait, de prendre la bibliographie là-dedans, voilà. Et, d'aller ajouter...
Chercheur	Et, ça, vous n'avez eu...enfin, vous ne le faites que en fin de compte, au bout de trois ans ? C'est-à-dire vous enrichissez...
Ma. 9	Voilà. La troisième année, on, voilà... depuis l'année dernière.
Chercheur	Alors, la première année quand vous avez choisi votre fichier, le fichier Retz, vous l'avez choisi par rapport à quels critères. Comment... ?
Ma. 10	Alors, en fait, ma collègue, elle était comme moi, on était BD (Brigade Départementale = remplaçant) avant. Alors, voilà, donc, on avait beaucoup tourné dans les écoles. Et, on avait trouvé qu'il y avait un aspect pratique intéressant, c'est-à-dire que comme c'est un... il y a à la fois le livre du maître, les documents et un petit peu des synthèses pour aider sur la partie élève. Donc, en fait, il se suffisait à lui-même. Après, acheter des séries de manuels, cela coûte cher quoi. Donc, ...
Chercheur	Donc, en fait, vous l'aviez déjà un peu essayé ?
Ma. 11	On l'avait vu.
Chercheur	Ah, oui, vous l'aviez vu.
Ma. 12	Voilà. On avait vu en fait que c'était facile de rentrer dedans parce que quand on est remplaçant, eh, bien, on ne choisit pas ses outils. Donc, on avait vu que quand on reprenait ça, c'était assez clair. Voilà, on arrive à entrer assez facilement dedans rien que pour une séquence. Eh, voilà. Donc, comme on n'a pas eu trop le temps de courir tous les éditeurs, etc., ben, voilà.
Chercheur	Et, du coup, vous êtes restées sur...
Ma. 13	On est resté sur cette base-là. Sur cette trame-là. Voilà. Après, on s'en éloigne... bah, euh, la deuxième année, on s'en est un petit peu éloigné mais uniquement sur ce qui concernait l'Europe parce qu'on a travaillé de manière complètement différente. En fait, plus sur du travail de lecture, presque de lecture documentaire. Et, chaque élève faisait un peu des exposés sur chaque pays. Voilà. Mais, c'était une trame qu'on avait pris du fichier Retz avec une grille de réflexion pour les élèves. Quelles sont les informations à chercher et tout ça. Donc, on avait fait la première séance sur le fichier, par rapport à ce qu'ils proposaient dans le fichier pour donner un exemple, en classe, de ce qu'on attendait. Et, ensuite, on a réparti le travail... Alors, ensuite, la troisième année, on a commencé à aller chercher d'autres documents dans la bibliographie de ce livre-là (Hachette). Et, on a commandé aussi l'année dernière ça. En ce qui concernait la France d'Outre-mer. Alors-là, c'est simple, E. M., c'était un de nos profs. Moi, j'étais à l'IUFM de Créteil, donc, euh, moi, j'ai plus travaillé avec lui en histoire, mais, voilà. Je l'avais vu à plusieurs occasions, notamment à un compte rendu de journée du CNRS, complètement sur autre chose, sur l'histoire de l'esclavage, enfin l'histoire de la mémoire et de l'esclavage et il y a des apports, d'ailleurs là-dedans. Là-dessus. Il nous avait parlé que... il allait bientôt sortir quelque chose sur l'Outre mer et c'était pareil. Il nous paraissait, cela nous paraissait un petit peu succinct en fait dans le fichier Retz et plus restrictif et surtout beaucoup moins de documents que ce qu'on peut trouver là-dedans. Parce que là-dedans, vous avez certainement dû le voir. Là-dedans, il y a énormément de documents de toutes sortes.
Chercheur	Celui-ci, je ne le connaissais pas.

Ma. 14	Oui. D'accord. Donc, à la fois, voilà, des images, des textes...
Chercheur	Parce que là, ce n'est que sur l'Outre-mer.
Ma. 15	C'est que sur l'Outre-mer mais avec plein de problématiques. C'est presque pas que géographie, enfin, il y a beaucoup de géographie, mais, euh, il y a, voilà : Le peuplement avant la colonisation. La colonisation, etc.
Chercheur	L'histoire...
Ma. 16	Il y a de l'histoire économique, il y a de la lecture de paysages. Il y a... après, toutes les thématiques, tous les... enfin, qui reprennent les objectifs des I.O. avec les populations, les échanges économiques et culturels, climats, paysages, les espaces à risques et à protéger. Voilà, donc, vous voyez, il y a, à la fois « à la manière d'un historien » et « à la manière d'un géographe ». Voilà, donc, c'est un document qui est riche. Il est en plus, ce qui n'est pas négligeable, peu onéreux. C'est, je crois dans les 5 euros. Quelque chose comme ça.
Chercheur	Et, justement, quand vous choisissez des manuels, ça vous importe.... ?
Ma. 17	Pas nécessairement, mais là, c'est vrai que ça alliait. Le fait qu'il soit peu cher, c'était intéressant dans la mesure où nous, on voulait l'utiliser pour avoir des documents et que surtout sur le type de photos, de lecture de paysages qu'il y a, les avoir en couleurs, c'est quand même un petit plus agréable. Pour les élèves, à travailler. Quand cela coûte 5 euros, on peut faire des séries complètes. Quand ça coûte, ce n'est pas une question de prix parce que si on ne l'avait pas trouvé bien, on ne l'aurait pas pris. Mais, s'il avait coûté trois fois plus, on aurait fait, on aurait mis plus de temps à faire des séries complètes. Après, en général, on fait des séries complètes, comme ça, voyez, il y en a trente et on se les passent de classe en classe, en fait. On se les passe et on essaie à chaque fois de dire : bon, eh bien, voilà, j'ai fait cette séance-là, ça, ça a fonctionné, ça, ça n'a pas fonctionné, il faudrait peut être trouvé un autre document. Bon, enfin, voilà. Mais, on essaie toujours de faire comme ça. En tous cas, on est un grosse école (20 classes), donc, c'est difficile de travailler en cycle complet mais au moins par niveau quoi. Donc, de faire ça. Donc, voilà, on avait enrichi avec ça. Et, bon, et après, c'est à peu près tout. Après, comme je vous disais, pas mal de documents de là-dessus (problèmes de Hachette). Si, ah, si, pour les thèmes mondiaux notamment, tout ce qui concerne les pays riches et les pays pauvres, on... dès la deuxième année, mais surtout la troisième, on a essayé d'enrichir avec d'autres livres qui n'étaient pas purement des livres didactiques en fait. Mais, d'aider les élèves, notamment, travailler avec ça : L'Atlas des inégalités. Et cette année, on en a acheté un autre : celui-là.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. La planète en partage.
Ma. 18	Donc, ce n'est pas des choses particulièrement de géographie, hein mais voilà. Selon les thématiques abordées, on essaie de reprendre, bon, déjà, pour repartir sur du travail sur des cartes. Sur des choses visibles. Ça, vous voyez ce type de carte. Les indices de développement humain. Des cartes de ce type-là, qui, enfin, visuellement, qui parlent, voilà. Bon, en gros, voilà. Après, évidemment, quand c'est du travail sur les DOM-TOM, au niveau du paysage, de la lecture de paysages, on met parfois à contribution nos élèves aussi parce qu'on a pas mal de population ultra marine. Ou, nous, par nos voyages. Ou voilà. Mais, en même temps, depuis qu'on a ce livre-là, on le fait moins, parce qu'il y a quand même beaucoup, beaucoup de documents intéressants, en couleurs, déjà sélectionnées, voilà.
Chercheur	Et, dans les autres matières, vous opérez de la même manière, ou c'était spécifique à la géographie d'utiliser un manuel et de, enfin, le fichier Retz, par exemple et de le suivre ? En fait, vous l'avez suivi en géographie parce que vous aviez... en fait, quel était le problème que vous posait plus la géographie, par exemple ?
Ma. 19	Eh, bien, que justement, il y a quand même beaucoup de documents à aller chercher. Voilà. Que c'était difficile de faire le tri tout seul de tout ce qu'on avait trouvé. Donc, ça, on a réussi à le faire, à enrichir, seulement, une fois qu'on a maîtrisé un petit peu le programme. Mais, ... et ce qu'il y avait à faire.
Chercheur	Mais, ça, c'est quelque chose que vous avez moins besoin dans les autres disciplines, ça, par exemple ?
Ma. 20	Par exemple, en... eh, bien, ça dépend. Après, on ne travaille pas forcément pareil dans les autres disciplines. On colle beaucoup, justement, pour toutes les matières, en histoire c'est pareil, en

	histoire des arts aussi, en sciences aussi où la recherche documentaire prend beaucoup de temps, on va dire, en plus du travail sur les compétences, les objectifs, voilà. Donc, ça, on essaie, on fait à peu près la même chose, c'est-à-dire qu'au début on a suivi des choses et puis après on s'en détache. On enrichit, voilà. Entre-nous, voilà, au fur et à mesure. Après, c'est vrai qu'en mathématiques et en français, on s'est fait nos programmations ensemble mais on ne travaille pas forcément des bases. Il y a des collègues qui suivent des manuels.
Chercheur	Mais, vous aviez eu moins de difficultés, en fin de compte, par exemple, pour le français et les mathématiques pour mettre en... ?
Ma. 21	Eh, bien, non. Ce n'est pas qu'on avait moins de difficultés, c'est que du coup, cela nous a permis les deux premières années de travailler quasiment que ça. Sur le fond.
Chercheur	De plus vous concentrer, d'accord.
Ma. 22	Voilà. Oui, on va dire de débroussailler la totalité des objectifs, de tout bien balayer. De voir ce qui nous convenait, ce qui ne nous convenait pas. Comment on l'abordait. Cela nous a permis, en tout cas, à toutes les deux, puis après, du coup, on a repassé tout ce qu'on avait aux collègues qui arrivaient. De ce concentrer là-dessus. Moi, par exemple, je travaille avec Ermel en CM2. Il faut au moins un an pour le maîtriser, le voilà, savoir comment faire. Ne pas le suivre à la lettre. Adapter à ses élèves, etc. Donc, ça m'a permis, au début, en suivant un fichier de pouvoir me concentrer sur ce travail-là. Je dirai même, en deux ans, on le maîtrise bien. Voilà.
Chercheur	Et, après, cela vous permet justement de vous en détacher.
Ma. 23	Voilà.
Chercheur	Par exemple, si vous ne l'aviez pas eu, ce fameux fichier, ... ?
Ma. 24	Le fichier Retz ?
Chercheur	Oui. Vous auriez quand même fait de la géographie ?
Ma. 25	Oh, bah, oui, bien sûr.
Chercheur	Je ne sais pas.
Ma. 26	Oui, oui. Si, si, j'espère quand même que tout le monde en fait. C'est quand même une obligation.
Chercheur	Tout le monde n'en fait pas.
Ma. 27	En tous cas, moi, je sais que je pratique un échange de service en géographie.
Chercheur	C'est vous qui l'a faites alors ?
Ma. 28	Alors, moi, je fais géographie en CE2. Et, ma collègue vient faire anglais, dans ma classe. Voilà. Parce que je ne suis pas du tout une spécialiste des anglais et je suis très opposée à ce que on enseigne notamment les langues vivantes aux enfants... au rabais, quoi. Voilà. Donc, on fait comme ça. Et, je ne pratique pas du tout pareil au CE2 par exemple. En CE2, je ne suis pas du tout de fichier. La documentation, je la prends à la mairie, dans les bulletins du département. C'est vraiment au départ un environnement proche. Bon, voilà. Les plans, je les trouve sur internet. Je les ré-agrandis. Là, c'est vraiment quelque chose de moins suivi. C'est moi qui prends plus en charge la recherche documentaire. Mais, elle est aussi beaucoup moins vaste. C'est, bon, vraiment les réalités du terrain. Et puis après, quand je travaille sur les paysages, ... alors, bon, c'est difficile de travailler sur des photos parce que c'est un petit format. En tout cas, on trouve pas mal de posters. On est abonné à pas mal de revues sur l'école. Et, notamment, dans Images docs ou des choses comme ça. Voilà. Dès que je trouve quelque chose qui passe, je récupère. Que ce soit des grands formats.
Chercheur	Mais, alors, par exemple, quand vous récupérez de la documentation, comment vous vous y prenez pour valider, eh bien, ce que vous récupérez justement ?
Ma. 29	Bon, alors là, pour les CE2, je me dis : bon voilà, quel est l'objectif ? Travailler sur tel type de paysages. On a travaillé ensemble d'abord sur quels étaient tous les éléments à analyser. Voilà. Et puis je glane quoi. Quand je vois que c'est quelque chose qui peut... un paysage de montagne, un paysage de campagne, un paysage de ville. Enfin, le paysage de ville, on le fait. On regarde par la fenêtre. C'est assez parlant. Enfin, pas pour les moyens de communication mais en tout cas, voilà. Et, bien, je récupère, et je mets tout... je ne suis pas une grande rangeuse mais je mets tout dans

	une boîte-là, et puis après, je vais rechercher au moment où je dois faire ça.
Chercheur	Mais, quand vous cherchez votre documentation, vous avez une idée de ce que vous cherchez où vous prenez, je ne sais pas, vous prenez sur un site ? Puis...
Ma. 30	Je vais rarement sur les sites, en fait. Oui, si vraiment, je cherche quelque chose de très particulier, notamment pour les plus grandes classes, cela arrive parfois en histoire, je vais sur des sites... par exemple, je vais sur l'IGN, pour trouver une carte, parce que bon voilà. J'arrive... j'ai un petit peu de mal (avec l'internet)... ou alors sur Gallica, des choses comme ça, voilà. Mais, je ne vais pas trop sur pleins de sites. Je suis plutôt, je vous dis, dans les revues. Déjà, qui sont un peu des revues, on va dire.
Chercheur	Pédagogiques ?
Ma. 31	Oui, pédagogiques, oui.
Chercheur	Pour quelles raisons, justement ?
Ma. 32	Bah, euh, parce que je les ai sous la main, ici. Bien, voilà, je les ai sous la main ici. Après, cela peut m'arriver... là, on est allé en classe de mer en Vendée, j'ai récupéré dans un des musées que l'on est allé voir, des grands trucs qui il y a un paysage de marais, un paysage de littoral sablonneux. Voilà, ces choses comme-ça. Mais, c'est vrai que je sais à l'avance un petit peu ce que je cherche quoi. Après, des documents, que je récupère et que je ne me sers pas forcément. Voilà, mais, peut-être que j'en m'en servais l'année prochaine.
Chercheur	Et, qu'est-ce qui vous manque le plus pour préparer vos leçons en géographie ? Ou pour les présenter à vos élèves ?
Ma. 33	Eh, bien, pour les présenter, on a du bon matériel et c'est toujours un petit peu compliqué à mettre en place. On a un rétroprojecteur. Bon, moi, j'ai un ordinateur portable que j'avais réglé sur le rétroprojecteur, mais bon, voilà, l'idéal, ça serait d'avoir l'écran qui descend tout de suite. Que quelqu'un sache, moi, cela marche un coup sur deux, quoi. Le rétro, je suis obligée de m'y mettre une demi-heure à l'avance. Bon, c'est faisable, on le fait, régulièrement. Mais, c'est vrai que c'est un petit peu... ce n'est pas aussi simple que ce qu'on voudrait. Oui. Et, sinon, ce qui manque pour vraiment bien préparer : c'est du travail en équipe parce qu'en fait, tout seul, lorsqu'on n'est pas spécialiste, on a un peu l'impression, enfin, on a...
Chercheur	Et, qu'est-ce que cela vous apporterait ce travail en équipe ?
Ma. 34	Eh, bien, justement, peut-être d'avoir des points de vue différents. ... Je sais que quand on a fait les programmations, par exemple, ça, c'est un travail qu'on a fait. Qu'est-ce qui est plus important ? Qu'est-ce qu'on aborde à quel âge ? On se pose des questions. Vous voyez. Et puis, quels types de documents on utilise. Voilà. On a peu de temps, finalement, pour le faire. Quand on a trouvé quelque chose qui fonctionnait, on a juste le temps entre deux portes de dire aux autres : tiens, ça, ça a bien marché. Regarde sur ce document-là, tu peux faire ci, tu faire cela. Mais, il n'y a pas forcément de retour, il n'y a pas de choix qu'on fait ensemble sur des typologies, sur... Voilà, avoir un peu d'échanges intellectuels sur... autour de la chose, quoi.
Chercheur	Est-ce que vous avez du mal à préparer vos leçons en géographie ou c'est quelque chose qui... ?
Ma. 35	Eh, bien, je n'ai pas l'impression d'avoir beaucoup de mal. Maintenant, je ne sais pas si je suis très performante.
Chercheur	En fait, vous faites la géographie, donc, vous suivez, vous avez suivi... ?
Ma. 36	Eh, bien, on a la programmation, là, maintenant, donc, voilà.
Chercheur	Mais, après, au final, vous n'êtes pas vraiment sûre que ce que vous faites ce soit ça, si je comprends bien.
Ma. 37	Bah, disons que si, en tout cas, par rapport à la programmation, ça colle bien. J'ai l'impression que les élèves apprennent quand même des choses. Voilà, c'est-à-dire que l'on arrive à retrouver... notamment, par exemple, quand on reprend les thématiques sur la France dans le monde. Ce sont les mêmes que celles que l'on a faites sur le monde en entier, donc, on arrive à voir, un peu, s'ils arrivent à avoir retenu des démarches, des... voilà, des choses comme ça. Mais, ça fonctionne à peu près bien. Mais, après, je ne sais pas si d'un point de vue géo... enfin, d'un point de vue géographique, rien n'est faux, mais est-ce que c'est très pertinent ? Finalement, vous voyez ?

Chercheur	Je comprends.
Ma. 38	C'est plus ça, quoi.
Chercheur	Et comment, justement, on pourrait résoudre ce problème-là, de mieux savoir ce qui... qu'est-ce que vous auriez besoin, là ? En fin de compte, pour définir ce qui est pertinent et ce qui conviendrait mieux à certains enfants ? Comment cela pourrait... qu'est-ce qui pourrait vous aider, en fin de compte ? Parce que là, vous pointez bien qu'il y a un problème, mais alors, par exemple, si...
Ma. 39	Oui, comment le résoudre, c'est ça ?
Chercheur	Comment résoudre ce... ?
Ma. 40	Comment le résoudre ? Eh, bien, il n'y a pas cinquante mille solutions. Par peut-être de la formation continue. C'est vrai que moi, la géographie, je ne suis pas une très ancienne enseignante, mais, c'est quand même la onzième année, ça date un peu. Il n'y a pas beaucoup d'heures, même si c'est très intéressant et très performant. Et, c'est parfois un peu compliqué de passer de... ben aussi de passer de la didactique à la pédagogie, quoi. Il y a un peu, voilà, quoi, il y a une articulation. On va dire que en didactique, on arrive à peu près à voir, à choisir ce qui nous faut, on va dire pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Mais, après, est-ce qu'il n'y a pas d'autres manières de le faire, de les mettre en oeuvre que, bon... ? Alors, oui, on essaie de... de ne pas faire du cours magistral. De les faire travailler par rapport... pas forcément des questionnaires écrits mais en tout cas des choses qui guident la lecture de documents, des choses comme ça. Mais, bon, est-ce que... on repasse toujours quand même un moment donné par le travail de synthèse écrite qui est nécessaire, d'ailleurs. Enfin, en tout cas, moi, je pense qui est nécessaire pour fixer les choses. Mais, on a des difficultés quand même à leur faire toujours eux. C'est souvent, nous, finalement, qui finissons par apporter la synthèse. Ou même quand on leur demande de le faire dans un premier temps, c'est un peu biaisé. On sait quand même ce qu'on va vouloir leur faire dire à la fin. Voilà. Donc, il y a à la fois ça. Donc, peut-être un travail, oui, de formation continue avec des gens peut-être soit plus spécialisés en géographie. Soit plus spécialisés en méthodes actives, on va dire pour que cela rende un peu plus intéressant. Et puis la deuxième chose, c'est aussi du temps. C'est aussi du temps parce que le bloc de culture humaniste, il est quand même lourd. Les programmes sont extrêmement lourds et on n'arrive jamais au bout.
Chercheur	Ah, oui, du temps pour le mettre en place ?
Ma. 41	Du temps pour le mettre en œuvre. Ah, oui, si on veut faire des chose un peu plus justement actives, où les enfants sont (?). Eh, bien, on ne rentre pas dans nos heures, quoi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Ma. 42	Enfin, moi, je pense. Voilà, moi, je suis une nostalgique des 27 heures devant les élèves.
Chercheur	D'accord. Et vous avez plutôt, vous, une conception d'une pédagogie plutôt active où ils sont dans la construction de leurs connaissances ?
Ma. 43	Voilà, oui. Enfin, j'essaie, en tout cas.
Chercheur	Oui, du fait, cela prend beaucoup plus de temps.
Ma. 44	Par exemple, quand on a travaillé sur les climats, j'aime bien aussi travailler la géographie en mathématiques. Ou, les mathématiques en géographie. Sur l'organisation de la gestion de données. Par exemple, cela s'y prête beaucoup, notamment, par rapport aux types de documents que l'on présente en géographie. Donc, après, on a construit des diagrammes ombro-thermiques. C'est super intéressant. A la fois en organisation et gestion de données et à la fois pour les comprendre quand on en construit, forcément, on comprend mieux. Ça prend un temps fou d'être tout seul dans la classe. De voilà. Donc, ce n'est pas grave. Voilà. Mais, on sait qu'il va y avoir des séances où thèmes que l'on n'abordera pas, quoi, et voilà. Après, je ne suis pas persuadée que ce soit le contenu, le savoir en tant que tel qui soit le plus important. En tout cas, en élémentaire. Je pense qu'il est important mais que ce n'est pas du temps de perdu forcément de passer du temps sur la démarche, sur la construction d'outils, etc. Je pense, cela leur servira. J'espère que, normalement, ils iront tous tous au moins jusqu'en 3 ^{ème} et que le programme de géographie, voilà, il est suffisamment riche. Ils ré-aborderont les notions.
Chercheur	

Ma. 45	J'ai une maîtrise en Sciences humaines, en histoire.
Chercheur	Vous avez fait un petit peu de géographie.
Ma. 46	J'ai fait un petit peu de géographie. Oui, j'en ai fait. Oui. Forcément, parce que c'était à l'époque, c'était les tronc communs en DEUG. A partir de la licence, je n'en ai quasiment plus fait. Enfin, si, j'ai fait de la géopolitique mais pas de géographie...
Chercheur	En fait, la géographie, c'est un domaine qui ne vous était pas complètement inconnu ?
Ma. 47	Non. Non, et puis, c'est un domaine qui me plaît plutôt. Je suis assez friande de lecture de cartes... c'est depuis petite quoi. Mais, je n'arrive pas, par exemple, à faire beaucoup ça avec les élèves. Mais, bon, forcément, analyser des cartes au 20/25 000 avec eux, c'est un peu compliqué. Mais, vous voyez, de ça, d'arriver à l'utiliser, mais, alors, en même temps, sur le programme de CM2, je ne sais pas si c'est très utilisable. Mais, voilà, quoi. Si, on en fait un petit peu quand on va classe de mer. Je travaille sur les différents plans, les échelles et tout ça. Oui, non, ce n'est pas quelque chose qui m'est complètement inconnu, on va dire.
Chercheur	Ce qui fait que vous avez quand même des repères, des connaissances, des outils qu'on peut utiliser, la manière de l'enseigner.
Ma. 48	La manière de l'enseigner, un petit peu parce que j'ai quand même eu en PE2, ... en histoire géo, j'avais, c'était un géographe qui travaillait avec nous. Donc, notamment, sur tout ce qui concernait le paysage, etc. Oui, voilà.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Ma. 49	Monsieur M.. Je ne sais pas si vous avez fait l'IUFM ici.
Chercheur	J'ai fait l'IUFM ici, mais je ne le connais pas.
Ma. 50	Et qui est plutôt approche géographique.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et, cela, ça vous a aidé cette formation ?
Ma. 51	Les premières années, oui. Mais, je trouve que maintenant, c'est éloigné, en fait. Je trouve...
Chercheur	Par rapport aux programmes qui sont... ?
Ma. 52	Et aux nouveaux programmes et à la totalité des documents qui sont... qui peuvent exister maintenant et aux nouvelles approches aussi, quoi. On a du mal à se remettre à niveau, à se remettre à jour, moi, je trouve, un petit peu. Dans la mesure où il y a... si, on le fait un petit peu seul mais on est un isolé, quoi. Voilà, c'est un peu dommage, je trouve. Oui, c'est vrai, cela fait loin.
Fin d'entretien.	

Transcription de l'entretien de Mel.

Mel., , T3, 28 ans, PE2 seulement, Licence de Chimie/Physique.	
Mel. 1	Déjà, la géographie, je n'aime pas ça, cela m'emmerde en fait.
Chercheur	Ah, oui. Mais pour quelles raisons ?
Mel. 2	Je n'ai pas d'affinités du tout. Je ne me suis pas... je n'arrive pas à accrocher. Je n'arrive pas à...
Chercheur	Mais, c'est dû à quoi. C'est un problème de connaissances ou... ?
Mel. 3	Oui, déjà, je n'ai pas..., je ne suis pas passionnée. Ceci dit, quand on a fait l'Union européenne avec les cartes, on s'était bien marrés. Avec les CM1, on avait bien aimé. Par contre, bizarrement, cela se passait mieux en géographie qu'en histoire. Non, si. Je me rappelle que la géographie avec les CM1, j'arrivais à être toute seule, je ne sais plus pourquoi, les CE2 partaient à la piscine. Ah, j'ai des souvenirs que les CE2, ah, mais non, D. faisait la géographie avec mes élèves de CE2.
Chercheur	De CE2, d'accord.
Mel. 4	Et le truc, c'est qu'en fait, je me retrouvais toute seule avec eux et je n'arrivais jamais à faire Géographie.
Chercheur	Ah, oui.
Mel. 5	Très rarement.
Chercheur	Mais, pour quelles raisons ?
Mel. 6	Parce que c'était l'après-midi et qu'ils n'y arrivaient plus.
Chercheur	Ah, d'accord.
Mel. 7	C'est qu'en fait, c'est ça aussi. Mais, c'est l'histoire et la géographie. L'après-midi,... le problème, c'est que si je le faisais le matin et je faisais les maths l'après-midi, ce n'était même plus la peine. On apprenait rien. Donc, déjà, il y avait cette configuration-là. L'après-midi, on avait du mal à bosser. Tu vois, ce n'était pas toujours rose. C'était souvent très noir. Ensuite, bon, la géographie, si tu n'as pas un super support, c'est difficile, je trouve.
Chercheur	Mais, toi, justement, pour préparer, tu utilisais quel support ?
Mel. 8	En fait, moi, j'avais un livre de géographie qu'une collègue m'avait passé. Attends, je ne me souviens plus du titre. C'est la collection Magellan. C'est ça. Magellan, tu dois les connaître toi. Les Magellan, les gros, tu as Histoire, Géographie, les gros machins.
Chercheur	Et les Sciences peut être ? Tu en as deux. Non, tu n'as pas Sciences avec.
Mel. 9	Non, parce que Sciences, moi, je faisais à part. Et moi, j'avais mon truc. C'est vrai, qu'après, à la base, je suis scientifique. Donc, c'est vrai que cela me plaît plus. Après, j'avais réussi à récupérer, à trouver des cartes. Donc, il fallait fouiller dans l'école parce que...
Chercheur	Ah, oui. C'étaient des cartes murales que tu utilisais ? C'est ça.
Mel. 10	Oui, j'utilisais des cartes murales, moi.
Chercheur	Oui, d'accord.
Mel. 11	Qu'est-ce que j'utilisais encore. Tu avais les séquences toutes prêtes en fait. Sur le guide du maître de Magellan. Moi, je ne m'embêtais pas. Je prenais le guide du maître. Généralement, je suivais toutes les étapes et les cartes. Alors, bon, je squeezais des trucs, hein. Parce que j'ai tendance à raccourcir.
Chercheur	Mais, pourquoi tu en enlevais certaines ?
Mel. 12	Parce qu'il y a des parties à l'oral où cela ne fonctionne pas.
Chercheur	Tout ce qui était oral, tu...

Mel. 13	Il y a pas mal de parties orales où cela ne peut pas fonctionner.
Chercheur	Les parties orales, c'était quoi ? Surtout de la description ?
Mel. 14	Oui, voilà. De la description, on en fait un peu. On en faisait un peu, et, le problème c'est que j'avais tendance du coup à ramer sur mes séances de géographie. Et, par exemple, sur l'Europe, on y est resté, ..., quatre, cinq séances. C'est beaucoup trop.
Chercheur	Mais, alors, comment tu présentais tes documents à tes élèves ? Ils te servaient à quoi, ces documents ? S'ils ne décrivaient pas, par exemple ? Alors, comment tu mettais en place une leçon ? Est-ce que tu avais, je ne sais pas, un protocole particulier ?
Mel. 15	Quand on a fait le relief de l'Europe, en fait, je leur ai montré la carte en couleurs. Donc, la carte murale. Et, on a expliqué ce que cela signifiait ces couleurs. Ça, on a été obligé de le faire à l'oral. Des fois, je leur posais des questions à l'écrit. En fait, souvent, ce que je faisais, c'est que je posais deux, trois questions à l'écrit. Et je laissais la carte murale, et je posais mes questions. Ils y en a qui faisaient ou qui ne faisaient pas. Ça, c'est autre chose. Donc, ils répondaient sur le brouillon. J'appelais cela recherche. En fait, ma technique, c'est la même que partout.
Chercheur	Oui, dans toutes tes matières, tu fais de la même manière ? En gros.
Mel. 16	Oui, parce que, en fait, je me suis basée sur un peu la technique scientifique. Donc, tu fais...
Chercheur	Ah, oui. Justement, est-ce que tu peux l'expliquer ?
Mel. 17	Alors, en gros, tu as une situation initiale où tu poses une question. Tiens, pourquoi le nuage machin. Pourquoi il y a des nuages dans le ciel ? Représentation des élèves. Ça, je ne le faisais pas. Je le faisais en sciences. Je ne le fais pas forcément dans les autres matières. Par exemple, en géographie, j'ai pu le faire sur : qu'est-ce que l'Europe ? Tu vois ? Je leur ai posé la question et ils répondaient par une phrase. Ensuite, on revient ensemble. Et là, généralement, j'apporte des documents. Alors, je détaille plus en sciences. Mais, peut-être tu veux que je ne m'éparpille pas et que je t'explique que la géographie ?
Chercheur	C'est-à-dire, tu peux faire la géographie et après tu peux m'expliquer quelle est la différence, par exemple, par rapport à d'autres disciplines.
Mel. 18	Moi, ce que je faisais, moi, en Sciences. Du coup, la géographie, moi, j'amenais les documents. Et, on travaillait dessus, du coup, donc. Des petites questions, et puis, on répondait aux questions.
Chercheur	Et les documents ? Tu les récupérais où ?
Mel. 19	Soit dans le livre Magellan. Enfin, dans le guide du maître, tu as des fonds de cartes. Soit, sinon, j'avais trouvé un livre à la fin qui faisait histoire et géographie où tu avais en gros tout de prêt. Tout fait. C'était super pratique.
Chercheur	C'était quoi comme bouquin ? C'était les 15 séquences de chez Retz ?
Mel. 20	Non. Mais, j'aurais pu faire là-dessus, mais je n'ai pas... c'est pas mal. J'ai fait cela en histoire. Mais, il aurait fallu que je l'achète mais je n'ai pas envie de dépenser un cent pour cette classe. Si tu veux, je t'envoie le titre du bouquin de géographie. [Histoire Géographie Histoire des arts CM1 collection Odyssée chez Belin].
Chercheur	Ah, oui, je veux bien. Et dessus, tu as tout les documents. Tu n'as rien à rechercher à côté, si je comprends bien.
Mel. 21	C'est ça. Et, en fait, moi, ... tu as les documents principaux, je trouve. Si tu veux, tu as la situation de recherche où ils montrent quelques documents, en quelques exemples, et, en gros, moi, je ne me prenais pas la tête, j'allais pas chercher plus loin si il y avait des cartes ou quoi. Si il y avait besoin de fonds de cartes, par contre, j'allais chercher.
Chercheur	D'accord.
Mel. 22	Voilà.
Chercheur	Toi, c'était surtout les fonds de cartes que tu vas chercher, en règle générale.
Mel. 23	Voilà, je m'occupe, ... parce que je trouve que les fonds de cartes, c'est intéressant. De travailler là-dessus.

Chercheur	Oui, mais pourquoi c'est intéressant ?
Mel. 24	Mais parce que j'aime bien, ... je trouve que la carte, cela t'aide à te représenter correctement les choses. Après, c'est mon avis. Donc, oui, en fait, c'est cela. Donc, généralement, on faisait recherches, on corrigeait ensemble et puis synthèse, terminé.
Chercheur	Et donc, tu validais en fait toute ta leçon grâce aux manuels et aux livres du maître ?
Mel. 25	C'est ça.
Chercheur	Et, est-ce que tu faisais des recherches en dehors ?
Mel. 26	Pas du tout. Parce que après le truc, c'est que j'étais en double niveau, que j'avais des tonnes de matières à préparer, et que la géographie, je n'avais pas le temps. Et l'année d'avant, en CE2, je ne sais plus comment j'ai fait.
Chercheur	Les documents que tu récupérais, ils étaient plutôt pour toi, ou pour tes élèves ? C'est-à-dire, est-ce que tu avais besoin de documents pour toi, pour préparer ta leçon ?
Mel. 27	Eh, bien, j'avais besoin de voir de quoi cela parlait. Qu'est-ce qu'on pouvait traiter ? Donc, oui, je lisais, j'essayais de voir un petit peu quels étaient les documents qui pouvaient m'intéresser parce que je ne prenais pas tout. J'essayais de cibler un maximum pour... parce que le problème, au début, je m'étais dans le temps, et après, j'avais tendance à trop m'étaler. Donc, je prenais des choses accessibles. Deux, trois documents.
Chercheur	Donc, les documents que tu prenais, c'était donc les documents dans le livre du maître ? Ou dans le manuel ? Alors, après, tu faisais des copies. Mais, alors, c'était des photocopies qui étaient... mais, alors dans le manuel, comment tu fonctionnais ?
Mel. 28	Eh, bien. Elles étaient en couleurs et moi, je les faisais en noir et blanc. Ça, malheureusement, je ne pouvais pas faire autrement. Alors, soit j'essayais de les agrandir soit je prenais en réduction. Je m'arrangeais.
Chercheur	Et, sinon, tu ne prenais aucun document en dehors de ces deux supports-là ?
Mel. 29	Non. A part, les fonds de carte. Et ce qui n'était pas, j'allais les chercher sur internet.
Chercheur	Ah, oui. Sur internet. Alors, comment tu faisais justement sur internet ?
Mel. 30	Je tapais... fond de cartes, géographie. Google est mon ami.
Chercheur	Et, après, donc, comment tu faisais ?
Mel. 31	Et bien, j'imprimais ma carte.
Chercheur	Tu n'avais pas des sites particuliers où tu allais ?
Mel. 32	Non, parce que cela ne m'arrivait pas souvent vu que le guide du maître que m'avait prêté ma collègue, enfin, les Magellan, ils sont quand même hyper fournis au niveau fonds de cartes. Je me rappelle avoir colorié tout un fond de carte du relief avec les élèves. Le relief de l'Europe. Oui, c'était sympa, j'avais bien aimé.
Chercheur	Et pour les supports, est-ce que tu fais de la même manière, ... est-ce que tu procèdes de la même manière dans les autres disciplines ou c'est spécifique à la géographie. Par exemple, que tu aies un livre du maître, un manuel auquel tu te réfères tout le temps et tu ne vas pas trop chercher à côté. Ou c'est vraiment spécifique, ou, il y a d'autres matières qui ressemblent à la géographie ?
Mel. 33	Alors, pour les Sciences, je fais un peu... je pioche un peu partout, et là, je vais aller chercher ailleurs. Mais, ça, c'est parce que j'ai envie de prendre le temps aussi. Pour le français, les maths, généralement, je me trouve un manuel qui me plaît à peu près et je jongle par exemple avec le manuel de classe qui datait de... passons. Et, je me servais d'un autre manuel pour compléter qui était Mot de passe. Voilà, donc, je jongle avec un ou deux manuels. Si, vraiment, je ne trouve pas ce que je veux, je vais chercher ailleurs.
Chercheur	Et quand tu vas chercher ailleurs. Tu vas où, en règle générale ?
Mel. 34	Eh, bien, dans d'autres bouquins ou sur internet. Quand je ne trouve pas, je trouve sur internet. Là, je peux t'en donner des sites. Eh, bien, professeur Phiphix, parce que tu as des trucs basiques.
Chercheur	En français ?

Mel. 35	Oui, en français, oui.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mel. 36	Et, en maths, eh, bien si, tiens, en géométrie, j'allais beaucoup sur internet. Parce que j'étais tombée sur un site qui était vachement bien. Voilà.
Chercheur	Et quand tu cherchais les documents, par exemple, tes fonds de cartes, tu avais une idée précise de ce que tu voulais ?
Mel. 37	Oui.
Chercheur	D'accord. Mais, comment tu validais ces documents ? Parce que tu m'as dit que la géographie, en gros, ce n'était pas tellement ton truc. Alors, quand tu vas chercher un document, comment tu peux savoir que ce document-là...
Mel. 38	Généralement, ce n'est pas un document, ..., c'est un document, c'est fond de carte, donc... Si, on me dit, Relief de l'Europe, si tu veux, j'arrive à valider facilement.
Chercheur	D'accord.
Mel. 39	Sinon, si c'est un document, une image, et tout. Ça non. Je ne le fais pas. Parce que... je ne sais pas.
Chercheur	Dans ce cas-là, tu ne prends pas.
Mel. 40	Non. Parce qu'en fait, moi, je ne me sens pas. En fait, c'est pour ça que je me référais beaucoup aux manuels parce que je ne me sens pas du tout apte à juger et à juger de sa validité. Je n'en sais rien, franchement, je n'en sais rien.
Chercheur	Est-ce que tu trouves ce que tu cherches en règle générale ?
Mel. 41	En règle générale. Des fois, non. Et cela a tendance à me gaver assez vite.
Chercheur	Comment cela se passait dans ce cas là ? Par exemple, quand tu ne trouvais pas ?
Mel. 42	Eh, bien, si je ne trouve pas. Cela ne m'est pas trop arrivée. Soit je squeezais un passage ou je devais m'arranger pour ne...
Chercheur	Donc, la géographie, c'est une discipline que tu faisais toutes les semaines ?
Mel. 43	J'essayais, en règle générale. Parce que je suis assez têtue. Chaque semaine a sa petite plage horaire pour sa petite discipline.
Chercheur	Et, ta programmation, tu l'as faisais comment ? Par rapport à quoi ? Tu te référais à quoi pour programmer tes séances ?
Mel. 44	Le B.O.
Chercheur	Ah, oui, le B.O.
Mel. 45	En fait, je prends le B.O., je prends les notions, je colle tant de notions par périodes. Dans telle période, j'ai ça à faire, eh, bien, mes séances, je suis.
Chercheur	Et alors, comme tu utilisais le manuel et le guide du maître, est-ce que ça collait ?
Mel. 46	Eh, bien, je m'arrangeais pour coller. En suivant le B.O. et le guide du maître. En plus, la programmation, ce n'est pas moi qui l'avait faite. C'est N., vu que je n'y arrivais pas. J'étais arrivée comme un cheveu sur la soupe.
Chercheur	Et, en règle générale, est-ce que tu as du mal à préparer tes leçons de géographie ?
Mel. 47	Ah, oui. Des fois, c'est : je fais quoi ? Alors, on va lire le livre. Je ne sais pas. Eh, bien, en fait, au début, j'ai du mal à commencer. Mais, ça, c'est dans toutes les matières. Tant que je ne suis pas lancée dans un truc, dans une année, j'ai du mal à commencer l'année. Donc, il y a des moments où je suis là, je bloque. Puis, au final, je vais me décider pour un truc, et puis je me lance. C'est pour ça que j'ai un cadre en fait. Je fais toujours mes séances à peu près sur le même modèle.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Quelle que soit la discipline ?
Mel. 48	C'est à cause de ça.

Chercheur	D'accord.
Mel. 49	À peu près. Parce que moi, cela me permet de, là pas trop cette année, car c'est un cycle 2, c'est un peu différent.
Chercheur	Et donc, ton cadre, c'était une question...
Mel. 50	Voilà : recherches, en gros j'appelais cela recherches. Donc, correction, validation. Machin, synthèse. C'est ça. C'est ça mon cadre. Et, en Sciences, en gros, je faisais conception initiale, parce que là, je trouve que c'est intéressant. Bon, c'est peut-être intéressant dans les autres matières. Mais, en Sciences, je comprenais pourquoi c'était intéressant. Donc, je faisais cela en sciences. Ensuite, là, je leur faisais, eux, réfléchir à comment on pourrait faire une expérience pour trouver comment prouver notre idée. Mais, des fois, je les aiguillais beaucoup. Et, après, donc, on fait les expériences, et après, ... tu vois, je leur ai fait construire une balance avec une règle et deux gommages. Et, c'est sympa. Ils ont adoré cela. Et, après, enfin, je finis par la synthèse. Bon, ça, c'est toujours pareil. En français, souvent, je leur donnais un texte avec des questions. On répondait aux questions. On validait. On s'occupait de la leçon. En gros, on la lisait, et on faisait des exercices.
Chercheur	Et, en géographie, c'était un peu comme cela aussi ?
Mel. 51	Oui.
Chercheur	Et pourquoi tu avais choisi ce manuel et ce guide du maître plus qu'un autre ?
Mel. 52	Parce que c'était ma copine qui l'avait et que je n'avais absolument aucun matériel.
Chercheur	C'est elle qui t'a dit : bon, celui-là ?
Mel. 53	En fait, non. Ce qui s'est passé, c'est que quand je suis arrivée dans la classe, il n'y avait rien. Les manuels en géographie sont inexistantes. Donc, je me suis dit : au secours, mon dieu, moi, la géographie, si je n'ai pas un truc super qui suit, je ne vais jamais y arriver. Donc, je n'avais pas de manuels. J'ai fait S.O.S, copine, je n'ai pas de manuels. Elle m'a dit : ne t'inquiète pas, j'ai tout ce qui faut. Et, elle m'a collé cela dans les mains parce qu'elle les avaient achetés elle. Et, c'est comme cela que je les ai choisis et le deuxième, c'était histoire et géographie, je ne sais plus que j'avais beaucoup accroché avec. Je ne sais pas, il était basique, très simple, des notions super courtes. Des « Je retiens » très identifiables. Ça, moi, j'aime bien, carré. Et, oui, je suis un peu vieille école. Tant pis. Et j'aimais beaucoup et je l'ai reçu en cadeau. Tu sais, on nous les mettaient dans nos casiers.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mel. 54	Donc, je l'ai eu comme cela et je suis restée accrochée à ce bouquin qui était plus facile à utiliser que l'autre de la collection Magellan. Très, très long, j'ai trouvé. Beaucoup de questions, puis il fallait faire une grosse recherche. Non, cela m'embêtait. Moi, [...] En fait le choix des manuels s'est fait un peu au feeling. Si cela me paraît clair pour moi. Et, si cela me structure bien, car je suis assez bordélique comme fille. Si tu veux, le fait que ce soit carré et j'ai tendance à être comme cela dans tout mon enseignement.
Chercheur	Donc, en gros, tu suivais tout.
Mel. 55	Oh, oui, complètement. Si tu veux, mon but, c'était de leur faire passer deux, trois notions mais surtout que cela ne prenne pas trop de temps à préparer parce que je n'avais pas trop de temps pour ça.
Chercheur	D'accord. Et, quand tu étais à l'IUFM, est-ce que tu as eu une formation en géographie ?
Mel. 56	Oui, vaguement. Il paraîtrait. Eh, bien, en fait, ma prof d'histoire était peut-être très intéressante, mais je ne m'en souviens pas. Le problème, c'est que j'ai passé mon temps à ne pas l'écouter. Parce que si tu veux, je me rappelle d'une séance. Elle nous a mis en groupes pendant trois heures. Si tu veux, on devait avoir quoi, cinq séances avec elle. Pendant trois plombs, il fallait chercher un truc. Donc, bon, si tu veux. On y est resté des plombs, et des plombs. Donc, au bout du compte. Tu fais cela une fois, tu t'ennuies. Puis, tu passes à autre chose parce que tu as autre chose à faire.
Chercheur	D'accord. Et, ça, ça t'a manqué ce manque de formation pour ton enseignement ?
Mel. 57	Eh, bien, oui, quelque part, tu n'as pas de... Le problème, c'est que ma formation, toute ma

	formation à l'IUFM a été sur ce modèle-là. A part sur certaines disciplines où je m'en ressers encore. La musique, je ne l'ai pas eu, comme cela, ça été réglé. L'art visuel, bon, il était fou, mais il nous a filé une ou deux séances ou des fois, c'est des idées faciles à mettre en place donc je m'en ressers. Sinon, à part en Sciences, franchement.
Chercheur	En Sciences, en plus, c'est ta discipline de prédilection si je comprends bien.
Mel. 58	Oui, c'est cela. Donc, pour moi, cela me parle. Mais, en Français, elle ne nous a jamais filé de trucs clés en main, tu vois. Même adapté, mais jamais un truc nickel. C'est toujours alambiqué. Ce n'est pas réaliste.
Chercheur	Cela te gêne ?
Mel. 59	Ça m'a gêné. Au début, cela a été dur parce que je ne savais pas, enfin... et c'est pour cela que j'ai dû mal à commencer. Et c'est pour cela que je me suis, moi, créée un cadre hyper carré où c'est... je découle mes séances comme ça. Parce que cela me permet de me lancer dans une activité.
Chercheur	Et, en Sciences, tu as le même problème ?
Mel. 60	Non.
Chercheur	Pourquoi tu as moins ce problème en Sciences ?
Mel. 61	Parce que je suis sûre de mes acquis.
Chercheur	Ah, d'accord.
Mel. 62	Parce que c'est facile pour moi. C'est tellement évident. Et puis, j'ai la passion. Donc, tu me vois faire une séance de Sciences, je suis là, j'ai un grand sourire, je suis à fond. Tu m'as vu ? Je suis allée leur faire faire des trucs pas possibles dans la cour. Ils allaient relever... parce que, parce que c'est quelque chose où j'ai tellement la foi que même là, ils sont tous avec moi.
Chercheur	Et, ce manque de connaissances, tu trouves cela pesant ?
Mel. 63	En géographie, oui et non parce que le bouquin, il suit, donc. Je ne me pose pas trop de questions. Peut-être pas assez, je n'en sais rien. Non, et puis, si tu veux, l'an dernier et l'année d'avant, j'ai du faire des choix. Mes choix, cela a été : je tiens ma classe, ça, ça a été un gros choix quand même. Et, je me suis axée sur certaines choses. Je tiens ma classe et j'arrive à les faire bosser.
Chercheur	Qu'est-ce qui te manquait le plus pour préparer tes leçons de géographie ?
Mel. 64	Des manuels sur lesquels m'appuyer en classe. Vraiment, moi, j'aurais aimé avoir un manuel de classe.
Chercheur	Et qu'est-ce qu'il aurait eu de particulier ce manuel ?
Mel. 65	Eh, bien, il aurait associé vraiment les cartes, l'histoire la géographie, cela aurait été plus pratique. Plus condensé. Cela aurait été plus pratique pour moi.
Chercheur	Surtout des cartes pour toi ?
Mel. 66	Des cartes et puis surtout des images en couleurs. Tu vois : sur une montagne, c'était noir et blanc. C'était chiant, quoi. Je n'avais pas de couleurs ou même un vidéo projecteur. Enfin, quelque chose. Oui, cela, j'aurais pu m'en occuper. Mais, je n'avais pas envie non plus. Tu vois là, les mecs, qui font le CM2, les deux collègues, ils vont en salle vidéo faire le truc. Je trouve cela génial. Mais, moi, je n'aurais pas eu l'idée de le faire l'an dernier. Ce qui est stupide de ma part. Et, là, tu vois, tu as un rétro projecteur. Tu as tout ce qui faut. Bon, là, je serais bien embêtée, je n'ai plus d'ordinateur portable. Donc, au début, cela m'a gêné. Après, j'avais mon petit bouquin, ma petite habitude. En fait, ce qui m'a gêné, c'est ne pas avoir quelque chose sur lequel m'appuyer dès le début. Comme, surtout, le programme de CM1, je ne le connaissais pas. J'avais celui de français à voir, celui de maths, celui d'histoire, celui de géographie, celui d'anglais. J'avais tout à voir. J'avais trop de choses à mettre en place et cela me prenait trop de temps.
Chercheur	La géographie, pour tes élèves. Quels en est l'objectif, quel en est l'intérêt ?
Mel. 67	L'intérêt de savoir où on habite, je trouve, moi. A commencer par voir un peu la tête du pays, du monde. C'est surtout ça, pour moi, l'intérêt de la géographie. Voir un peu situer les villes. Moi,

	j'adore les cartes. C'est vrai, moi, je trouve une carte, un plan, je suis toute folle. Mais, vraiment, tu vois, savoir où se situent un peu les gens, les villes. Tu vois, c'est ça.
Chercheur	Et, donc, toi, ta géographie se basait plus sur les cartes que sur les images de paysages ?
Mel. 68	Eh, bien, j'en ai fait parce que j'ai suivi le livre mais c'est vrai que cela ne m'a pas marquée. Et puis, c'est vrai, que le problème, c'est que je le faisais en noir et blanc. Donc, cela ne les marquaient pas non plus. Et, c'est dommage, parce que tu vois, je viens de la montagne. Donc, euh, les beaux paysages, j'aime ça. Mais, je ne sais pas. Je n'ai pas le feeling avec ça.
Chercheur	Là, si tu avais à refaire des séances en CM1, CM2, tu utiliserais quoi comme supports ? Tu utiliserais les mêmes ?
Mel. 69	Oui, très certainement la même chose. Après, je ne sais pas. S'il y a un manuel de classe, je me servais du manuel de classe.
Chercheur	Et, si on te proposait une formation, je ne sais pas de trois semaines, tu la prendrais. Si tu avais le choix par exemple. Tu le prendrais. Tu le prendrais ?
Mel. 70	Cela dépend. Si j'avais le choix entre formation littérature/écriture. Si tu veux, en rédaction, je pêche complètement, et là-dessus, je préférerais me former d'abord là-dessus.
Chercheur	Pourquoi, parce que c'est plus important ?
Mel. 71	Non, mais parce que la géographie, si tu veux, j'ai un peu l'impression, bon, ce n'est pas fantastique ce que je fais, mais j'arrive à faire quelque chose. La rédaction, tu vois, voilà. Je n'ai pas de manuel sur lequel m'appuyer donc j'ai l'impression de couler complètement parce qu'avec la géographie, j'ai l'impression d'arriver à respirer quand même. Et le reste... pourtant, on me propose des idées et pourtant je n'arrive pas. Je bloque complètement dessus. C'est mon prochain point de travail sur moi-même, ça. La rédaction en français. Il faudrait que j'arrive à avoir un niveau plus constant pour pouvoir faire cela (la géographie).

Transcription de l'entretien de Mon.

Mon. CM2, 32 ans, 6 ans d'ancienneté, aide éducateur, équivalence bac + 2 (DEPP), Licence Sciences de l'Education, PE1 pour aide éducateur/PE2,	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres en classe de géographie. En fait, pourquoi ils utilisent un support plus qu'un autre. Qu'est-ce qui fait qu'ils l'ont choisi ? En fait, ce qui m'intéresse, c'est ce qui se passe avant la classe de géographie plus que pendant la classe. Voilà, je ne sais pas si vous avez quelque chose à me présenter ou me dire comment vous vous y prenez ?
Mon. 1	Alors, moi, je procède beaucoup, d'ailleurs, comme pour les maths, avec... j'ai un support qui est ça. Les 15 séquences de géographie. Parce que en fait, je travaille beaucoup avec... je travaille beaucoup dans ma classe pour la vue de la 6 ^{ème} , en fait.
Chercheur	Ah, oui.
Mon. 2	Donc, cela veut dire analyse de documents. Cela veut dire mettre en rapport des images et du texte, des légendes. Arriver à identifier des documents. Et l'analyse de documents. Donc, c'est plus à partir de documents et de lecture de documents ou de cartes, etc., qu'on arrive à analyser les choses. La richesse et l'éducation dans le monde, bon, voilà. Par exemple, je ne sais pas, c'est ce qu'on a fait. Donc, avec l'indice de développement humain, différents textes de témoignages et tout pour en faire émerger justement des notions. Donc, je me sers pas mal de 15 séquences de géographie au CM2. Après, sinon, c'est des documents que je trouve judicieux quand j'ai envie de m'étendre aussi sur un sujet ou que je vois que cela plaît. Bon, bah, j'en profite...
Chercheur	Mais, ça, vous les récupérez d'où ces documents ?
Mon. 3	Oh, eh bien, un peu partout. Parfois, c'est les miens. Alors, moins en géographie parce qu'en géographie, je me cadre plus. Ce serait plus pour les sciences où là, par contre, je vais reprendre mes documents personnels ou des documents sur internet ou des textes qui me plaisent. Et, pareil pour la géographie, un petit peu. Je sais que je me suis un peu plus étendu sur le planisphère. La représentation du monde. Où c'est intéressant d'avoir...
Chercheur	Mais, quand vous prenez quelque chose sur internet, vous faites comment là ? Comment cela fonctionne ?
Mon. 4	C'est de mon idée, en fait. C'est-à-dire que je me dis : je cherche par exemple une... pour la représentation du monde, une planisphère, une image tronquée ou d'un point de vue centré sur l'Amérique. Je me dis : tiens, qu'ils voient que ce n'est pas figé ce que l'on a en classe, etc. Donc, et cela vient juste d'à partir de moi. D'un questionnement qui me turlupine ou que j'ai envie qu'ils s'interrogent.
Chercheur	D'accord. En fait, vous avez déjà une idée de ce que vous cherchez, quoi ?
Mon. 5	Oui.
Chercheur	Quand vous cherchez ?
Mon. 6	De là, où je veux les emmener. C'est-à-dire, eh, bien, sans prosélytisme, de toutes façons, sans induire mes opinions. C'est vrai que leur poser des questionnements. Bon, voilà, tout ce que l'on apprend ici, c'est remis en question. C'est un peu la démarche scientifique, quoi.
Chercheur	D'accord.
Mon. 7	On se pose une question mais on va se dire après, si une fois qu'on y a répondu, on peut aussi la remettre en cause. Notamment après... cela peut être beaucoup sur le développement durable où j'aime bien ça. J'ai fait pas mal d'écologie. C'est aussi par rapport à ma formation. Donc, eh bien voilà. Les énergies propres et tout ça. Sont-elles vraiment propres ? Ce n'est pas parce qu'on les appelle propre qu'elles le sont vraiment. Peut-être pas en tous les cas. Mais, tout ça, cela demande questionnement. Alors, sur la géographie, c'est vrai qu'il y a peut-être moins de questions à se poser parce que c'est, hein, plus, bon et bien, je vais dire « terre à terre ».
Chercheur	Ah, oui, pour la géographie, vous pensez qu'il y a moins de questions ?
Mon. 8	Eh, bien, je trouve, moi, mais c'est sans doute à cause de mes connaissances. En tous les cas. Je

	pense que c'est à cause de mon passé. Mais en tous les cas, j'essaie dans toutes les matières, que ce soit histoire, géographie ou sciences de procéder de cette manière-là.
Chercheur	D'accord.
Mon. 9	Et sur les questionnements, en plus, je vais dire, bon, là, la répartition des richesses. Bon, eh, bien, il y a beaucoup de choses qu'on imagine pas. Qu'on ne voit pas ou même que tous les adultes n'imaginent pas. Je veux dire. Et, l'on en découvre tout le temps. Le but, c'est aussi... c'est vrai que je travaille avec eux, aussi, pour moi, m'apprendre des choses. S'il y a un côté égo-centré dans ma classe où j'aime bien apprendre des trucs à chaque fois, quoi.
Chercheur	D'accord. C'est-à-dire que quand vous présentez une séquence, il faut que vous appreniez aussi ?
Mon. 10	Oui, j'aime bien apprendre des trucs, oui.
Chercheur	Et, par rapport aux livres que vous utilisez, c'est ce qui se passe ou ...
Mon. 11	Oui, c'est vrai qu'il y a des choses pas mal. Par exemple, quand on met en corrélation l'indice de développement humain, qui rentre, alors, au départ, je ne le savais même pas, dans le PIB, quand on est adulte. Et que, bah, il y a ça qui rentre en cause, avec notamment, le PIB ou la mortalité à la naissance. Enfin, plutôt l'espérance de vie à la naissance. Et qu'on le met en corrélation avec la malnutrition, on se rend compte que ce n'est pas forcément ce que l'on attend. Notamment, l'Asie de l'est, il y a des choses qui m'étonnent un peu. En tous les cas qui m'interpellent. Alors, je me dis : pour quelles raisons, en tous les cas. Pourquoi, etc. Et, il est bien fait (le manuel) parce que aussi, justement, ce document, enfin, ce livre, parce qu'il y a une grosse partie quand même pour les enseignants qui n'est pas non plus. Ils apprennent des choses, parfois, que j'ignorais. Donc, voilà, sur l'éducation dans le monde. Sur ci et ça. Je trouve qu'il y a de bonnes ressources aussi pour l'enseignant, quoi.
Chercheur	D'accord. Oui. Et, ça, vous en avez besoin ? Enfin, sans cela, vous pourriez faire votre leçon ? Ou, vous avez besoin de cette partie ?
Mon. 12	Non, sans cela, on peut la faire. Mais, après, je trouve... d'ailleurs, c'est aussi le problème, oui et non, de ces matières, c'est que c'est vrai cela me demande presque autant de temps de préparation que de... enfin, si on veut bien la faire...que la leçon en elle-même. Parce que... j'aime bien, enfin, oui,... je pense comme tous les maîtres, être compétent dans le domaine. Quand les questions... les gamins posent les questions, sur ci, sur ça, pouvoir y répondre sans se dire : ah, eh bien, attends, je vais chercher dans le bouquin. Enfin, pour ce qui est... c'est la culture documentaire, enfin, ça, c'est pareil, c'est parce que ça toujours été mon dada.
Chercheur	La culture documentaire ?
Mon. 13	La culture documentaire, bah, les encyclopédies, les machins, les anecdotes, les savoirs anecdotiques, je veux dire...
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Ça,
Mon. 14	C'est ce que j'aime beaucoup. C'est vrai que quand j'étais gamin, eh bien, justement en CM2, je lisais pas de livres. Par contre, j'avalais des encyclopédies. Et, je connaissais tous les organes de la baleine bleue. Voilà, l'équivalent de production d'ordures ménagères. La taille du Mont Blanc en France. Et c'est tout ce genre d'anecdotes qui leur parlent aussi. Et j'ai... ça, j'adore toutes ces anecdotes-là. Donc, c'est riche de... enfin, j'aime bien moi, lire les incollables, les machins, les trucs comme ça. Même pour moi, à mon âge parce que c'est plein de toutes ces petites anecdotes qui leur parlent à eux. Et je trouve que c'est très bien d'illustrer justement... c'est pour ça que cela demande quand même, je trouve, un minimum de compétences persos. La géographie.
Chercheur	La géographie ?
Mon. 15	La géographie, les sciences et...
Chercheur	Et, ça, c'est des compétences que vous aviez avant ou vous les avez acquises avec... ?
Mon. 16	Oh, non, je les avais plutôt avant. J'aimais ça aussi.
Chercheur	D'accord.
Mon. 17	Parce que j'ai toujours aimé la géographie, l'histoire et les sciences en général.

Chercheur	Donc, la géographie, c'est une matière qui ne vous pose pas de problèmes ?
Mon. 18	Non. non, non.
Chercheur	D'accord. Et pourquoi vous avez choisi ce manuel plus qu'un autre par exemple ? Parce qu'il y en a d'autres, en même temps sur le marché.
Mon. 19	Oui, mais cela me donne plus de liberté, en fait. Parce que par exemple, justement, après, si j'ai besoin d'une illustration, voilà, ce que j'ai aussi tout le temps, c'est mon Dokéo, quoi. Je trouve que ça, bon, après, que ce soit sur les animaux, etc. Eh bien, là, pour le coup, il y a plein d'anecdotes, que ce soit, oui, sur les sciences, sur le... eh, disons que j'adore illustrer des choses ou faire des exposés après, je pense en faire plus en histoire. Ou alors, j'en fait sur les animaux. Par exemple, je travaille en exposé, là, sur les animaux. On a fait la classification animale. Donc, après, je leur donne pas mal de ressources que j'ai. Des photocopies. Plus ce qu'ils cherchent. Et, pour construire des exposés. Donc, je ne le fais pas en géographie, mais je le fais en sciences et je vais peut-être finir en histoire. Après, c'est une question de temps. Je ne le fais pas pour toutes les matières. Donc, voilà, j'ai... donc, j'ai mon Atlas, toujours. (Le maître sort un livre contenant tous les pays du monde avec leur drapeaux et principales caractéristiques). Là, on va travailler sur les pays du monde. Donc, en Arts Visuels, on va... du coup, ils vont chacun choisir un... faire des drapeaux en arts visuels qu'on va faire sur un globe terrestre. Comme ça, et puis comme ça, ça permet de voir le nombre d'habitants, la superficie, de les comparer et tout ça.
Chercheur	D'accord.
Mon. 20	Donc, avec l'arts visuels, cela va être sympa. Ils vont... comme ça, on peut à chaque fois, bon apprendre des choses sur un pays. Donc, voilà, ça, par le biais des arts visuels. Sinon après, eh bien, j'ai l'Atlas. On ne se prive pas pour regarder. Comme les globes terrestres. On en a pas mal dans la réserve. Donc, voilà. J'aime bien, en fait, c'est que cela me permet d'être moins cadré qu'un livre... qu'un livre de géographie, quoi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 21	Parce que il y a le Magellan et tout ça, là. Voilà, ils sont là. Bon, histoire géographie, machin, mais je m'en sers de temps en temps. Pour les exposés, en fait, où ils ont besoin de ressources. D'images types, je veux dire. Comme le sacre de Napoléon, c'est vrai qu'on les trouve toujours dans ces bouquins. Voilà, c'est vrai que... bon, c'est bien, j'aime bien l'amener en plus.
Chercheur	D'accord.
Mon. 22	Et, d'ailleurs, je fais pareil pour les maths. Je n'ai pas de livres. J'ai mes... bon, là, je me sers de ça. Enfin, voilà, et puis, eh, ...
Chercheur	D'accord. Est-ce que vous trouvez en général, enfin, par rapport aux manuels et puis ce que vous récupérez, ça vous satisfait ou vous auriez besoin de plus ou qu'est-ce qui pourrait vous manquer ?
Mon. 23	Eh, non, je pense que... parfois, j'ai l'impression, enfin, j'ai le sentiment aussi, que par exemple, ce bouquin-là, il va trop... il va trop, parfois, justement, pousser à l'analyse des documents. Et, du coup, on met beaucoup trop de temps à arriver au fait aussi. En fait, c'est juste matériel, c'est question de temps. C'est ça qui me bloque après.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Pourtant, là, il n'y a que quinze séquences. Ce n'est pas non plus...
Mon. 24	Oui, quinze séquences, mais alors, elles sont... c'est bien exhaustif. Ah, oui. Quand on voit, pour les traités, c'est ouh. Je veux dire, déjà, c'est comme ci, pour eux aussi, ils fonctionnaient parce que ça existe aussi au CM1, etc. Qu'ils avaient l'habitude et des acquis de trav... d'analyse de documents. Ce n'est pas forcément le cas. Et, déjà, repérer les légendes, lire un titre, pour pouvoir mettre en abyme après avec un texte, etc. Déjà, c'est pas acquis. Donc, il y a tout ce travail-là qui prend beaucoup plus de temps que ce qu'ils pourraient l'estimer aussi. C'est-à-dire que ça, ce serait le résultat de trois ans, enfin, au cycle 3, l'aboutissement de trois ans de travail comme ça au cycle 3.
Chercheur	Et vous pensez en fait que le livre que vous utilisez, il propose plus de choses que les autres, si je vous écoute bien, en fin de compte, ce manuel propose plus que les autres ?
Mon. 25	Oui. Oui. Après, justement, on peut en enlever. Ce que je fais aussi. C'est-à-dire que par exemple, si je veux cibler, eh, bon, quelque chose sur une notion, bon, bah, je vais le faire. Notamment, par exemple, il y avait pour la répartition de la population mondiale, un graphique très complexe à

	faire. Et ça, on ne l'avait pas abordé en maths, etc. C'est complètement absurde de le traiter là. Surtout, pour la notion en elle-même, ce n'était pas primordiale, quoi. Donc, je prends des biais.
Chercheur	D'accord.
Mon. 26	Donc, d'ailleurs, j'ai le même en histoire. Je me sers de celui-ci en histoire et en sciences aussi. Et là, bien, là, après, pour les sciences, par exemple, pour la classification animale, eh, bien, je me suis servi du document à moi, sur les tableaux de classification. Eh, voilà, pareil pour l'histoire. C'est fait de la même façon. Sauf que là, c'est plus des questions sur des documents iconographiques ou des images, etc., des photos. Que là, c'est plus vraiment de l'analyse de documents.
Chercheur	D'accord.
Mon. 27	Toujours, en histoire, de toutes façons. Donc, à la limite, dans les livres de géographie, c'est vrai qu'on va plus trouver des questions sur un document. Qui est l'auteur ? Machin, etc. La démarche qu'on trouve souvent en histoire d'ailleurs. Et, donc, cela permet de sortir de ça. Ce livre-là. Et pas toujours, bon, bah, voilà, on a une photo, je ne sais pas, du planisphère. Bon, que remarques tu ? Quel est le pays au centre du planisphère ? Machin. Quels sont, enfin, le truc, voilà, je réponds à des questions d'une image que je vois. Là, non, c'est plutôt plein de choses...
Chercheur	À synthétiser.
Mon. 28	Oui, voilà. Pas forcément des questions sur un document. Mais, un document qui nous pose des questions. C'est plutôt ça quoi.
Chercheur	D'accord. Oui, oui. D'accord.
Mon. 29	C'est quand même, je trouve, un peu plus... ça change aussi de technique. Parce que sinon le livre d'histoire, justement, il est plus comme ça. Eh bien, on voit, je ne sais pas une photo du Creusot. Bon, bien, voilà, on voit la révolution industrielle, en ce moment. Bon, qu'observes tu au premier plan ? Etc. Là, c'est plus du descriptif. Là, c'est quand même plus... analytique.
Chercheur	Analytique. Et comment vous avez choisi ces manuels ? Ça, c'est quelque chose, ce sont des références que l'on vous a données ?
Mon. 30	Je les avais vus par le biais d'une prof de CM1. Oui. Je les avais vu. Du coup, je les ai regardés. Eh bien, j'ai dit : c'est bien parce que du coup c'est photocopiable aussi. Voilà, il n'y a pas le manuel. C'est une question de budget aussi. Je veux dire. Les élèves ne peuvent pas avoir un livre, ce n'est pas possible.
Chercheur	Mais, si vous photocopiez ? Au final, cela revient au même.
Mon. 31	Oui, mais euh, bon, ça, en principe, c'est fait pour être photocopie. Quoi, c'est photocopiable.
Chercheur	Non, mais ce que je veux dire c'est : vous parlez d'un problème de budget. Mais, si vous photocopiez à chaque fois tout le manuel, là ?
Mon. 32	Cela rentre dans notre budget. Quoi. C'est bon. Ça rentre dans le quota, oui, oui.
Chercheur	Ah, ça rentre quand même.
Mon. 33	Oui, surtout les CM2, j'explose pas.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 34	Ah, non, les CM2, sinon, ils écrivent beaucoup, donc. Ça va, je rentre dans le quota. Non, je ne l'explose pas. Non, non, ça va. C'est bien justement parce que parfois ils mettent en deux, ils mettent deux documents sur une page. Toc, toc. Cela limite aussi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 35	Oui, il n'est pas mal fait pour ça. Et puis, c'est le côté analytique que je trouve... que j'aime bien là-dedans, quoi. Qui est pas mal. En tout cas, on sent, au fil de l'année, qu'effectivement, que les élèves arrivent à se poser pas mal de questions. En tous les cas, à lire... oui, à pouvoir trouver des légendes. Donc, là, par exemple, je veux dire : ne serait-ce qu'aujourd'hui, c'était donc, voilà. On était à la fin... donc les richesses, la malnutrition, à comparer donc déjà les régions du globe. Savoir, bon, bah, où on se situe ? La population, donc, ça veut dire qu'il fallait analyser les légendes. Donc, ça, ça correspond à la malnutrition. Le chiffre, là, c'est quoi, bon, c'est en millions

	d'habitants. Il fallait repérer que ça, ça correspondait à ça. Niveau d'IDH. Là, il fallait se servir d'un autre document qui était photocopié. Et donc, il fallait avoir conscience de prendre son document. De chercher l'outil où il fallait pour voir l'indice de... comment il était et faire la corrélation entre ça et ça. Donc, je veux dire : bon, bien voilà, c'est un travail où on se pose la question : ah, oui, là, bon, la malnutrition, est-ce que l'IDH y est élevé ou pas ? Donc, ...
Chercheur	Ah, oui, je comprends.
Mon. 36	Donc, je trouve que c'est pour ça pas mal, quoi.
Chercheur	Oui, c'est mettre en corrélation plusieurs documents pour répondre à une question.
Mon. 37	Exactement, et après, même un témoignage : je vis à Mongo en Angola. Où on voit un problème avec l'eau, etc. Donc, là, on se dit : ah, oui, il n'y a pas que la malnutrition. Mais, la malnutrition, c'est aussi parce qu'il n'y a pas d'eau. On ne peut pas cultiver. Ou d'autres choses. D'autres facteurs. En tous les cas, cela ouvre les démarches même si ce n'est pas exhaustif sur, bon, bah, voilà, pourquoi les gens meurent de faim ? Bon, c'est soit parce qu'il n'y a pas d'eau. Soit, il y a trop d'eau. Parce que encore une fois, cela peut être l'inverse. Mais, on voit qu'il y a plein de choses qui entrent en ligne de compte, quoi.
Chercheur	D'accord.
Mon. 38	Ou, l'eau non potable, justement, après, ... voilà. Enfin, je trouve que pour ça, c'est pas mal. Donc, vous voyez sur un sujet, il y a déjà une carte, ça, ce document-là, lecture. Il y a aussi, on parle de l'éducation dans le monde. Donc, pareil, parce que dans l'IDH, il y a... on parle de la scolarisation. Donc, pouf. On voit aussi les pays où il y a peu de scolarisation. Donc, on voit les images que j'avais montré de classes. Bon, voilà, c'est ce que j'avais là. Enfin, je trouve que voilà, il y a plein de choses qui rentrent en ligne de compte, quoi. Pour analyser un sujet, eh, bien, on le voit par rapport à une photo, par rapport à une carte, par rapport à plein de choses et qui illustrent l'ensemble, quoi.
Chercheur	Et, pour préparer vos leçons, cela vous prend beaucoup de temps ou ... ?
Mon. 39	Au début un peu, mais, enfin, là, j'avouerai que c'est la deuxième année que je fonctionne avec. Donc, ça commence à rouler quoi. Donc, eh, ... Mais, la première année, un petit peu, oui, quand même. Parce que même si c'est très bien détaillé, hein, il est très bien fait. Ils détaillent les séances. Dans chaque séquence. Mais, bon, on se rend très vite compte que en une heure, c'est infaisable... la séance. Donc, eh, bien, on essaie de trouver, bah, les biais pour parfois, eh, les guider, faire plus du frontal, etc. Dire voilà, mais après, prendre plus de temps pour ça, etc. ... c'est comme ça que je gère. Bon, là, maintenant, cela va plus vite. Mais, toujours, en tous les cas, je regarde les documents et je me pose la question parce que selon le profil de la classe. Tiens, est-ce que je vais m'attarder plus sur ce document-là ou est-ce que c'est plus un profil à... voilà, à écouter ou...
Chercheur	Là, c'est votre deuxième année que vous l'utilisez ? Vous pensez continuer à l'utiliser ou vous pensez faire après autrement ?
Mon. 40	Si, si. Je pense continuer à l'utiliser. Parce que, par contre, c'est justement, bah, en me rendant compte ce qui fonctionne moins, bah, de me trouver, moi, mes trucs. Et puis, aussi, j'aime bien, aussi, les faire bosser, même si j'aurai un petit moins de compétences à pouvoir leur faire faire. Fonctionner par exposés. Parce que j'aime bien. Je voulais leur en faire trois dans l'année. En vue du collège, pareil, les exposés, essayer de trouver des mots clés, ne pas lire un texte mais l'exposer, comprendre de quoi on parle, et de ce qu'on parle, et tout, à la classe. Donc, je vais le faire en sciences. Ça, ils sont en train de le faire. J'aimerais bien les faire sur les personnages historiques ou sur une période de l'histoire. Notamment, en fin d'année, sur la seconde guerre mondiale, parce que c'est tellement vaste et tout. Que chacun pourrait faire un domaine : la résistance, l'occupation, le nazisme, le fascisme, voilà, et comme ça, ça recoupe aussi pas mal. Et plutôt que de faire des cours d'histoire, etc., cette fois, on le traite sous forme d'exposé.
Chercheur	D'accord. Et quand vous cherchez sur internet, comment ça fonctionne ? Comment vous vous y prenez concrètement.
Mon. 41	Alors, là, je tape vraiment le mot clé qui me vient à l'idée.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.

Mon. 42	Oui.
Chercheur	Et vous avez déjà une idée de ce que vous cherchez ou vous allez de site en site pour trouver ?
Mon. 43	Oui, je vais plutôt de site en site.
Chercheur	D'accord.
Mon. 44	C'est-à-dire que, moi, je me fais une image, ah, oui, je me fais une image de ce que j'aimerais trouver et puis après, bon, bah, voilà, il faut que cela colle, quoi. Par exemple, c'est vrai que pour la malnutrition et tout, c'est vrai que j'aimerais trouver pourquoi pas des images, des photos, ou des petits textes, bon, bah, de je ne sais pas, des crues qu'il peut y avoir au Bangladesh et en même temps une photo du désert du Sahara, etc. Donc, quelque chose de très visuel. On se rend compte que...
Chercheur	Et, ça, c'est ce que vous recherchez effectivement ou c'est ce que vous aimeriez avoir ?
Mon. 45	Ça, je ne l'ai pas fait, pour l'instant pour cette leçon et je ne pense pas le faire. C'est pareil, je pense que en analytique, c'est assez développé, et je ne vais pas, en plus, faire ça. Eh, voilà. Je vais avancer aussi. Parce que il y a aussi ça. Enfin, bon.
Chercheur	D'accord. Donc, en fait, le manuel, si je comprends bien, il se suffit à lui-même, là ?
Mon. 46	Ah, sinon, oui, même trop. Il est trop... il est trop exhaustif. Je veux dire : je ne traite pas tout comme ils le laisseraient supposer.
Chercheur	En fin de compte, vous le suivez, d'une certaine manière ?
Mon. 47	Oui. Après, par contre, je passe d'un... voilà, je ne le suis pas dans l'ordre. Par contre, ...
Chercheur	D'accord. Mais, par rapport aux autres matières, vous vous prenez de la même manière ? Ou c'est spécifique, par exemple, à la géographie d'utiliser un manuel, de le suivre plus ou moins ?
Mon. 48	Oui. Si, je fais pareil pour donc les sciences et l'histoire. Je procède de la même façon. Je veux dire : j'ai ce manuel-là. Après... voilà...donc, vous voyez, je ne vais pas le suivre donc en fin d'année en histoire, on va faire des exposés, parce que ce sont des thèmes qui leur plaisent. On va aller au musée de l'armée. Ils vont bien voir les choses de la seconde guerre mondiale et tout. Donc, déjà, et puis, eh, ils vont le retraiter au collège aussi. C'est ce que je me dis. Donc, autant le faire d'une façon ludique en fin d'année. Et puis, en plus, bon, cela permet de voilà, de changer un petit peu de support. Après, pour les maths, si, c'est pareil. Je n'ai pas de bouquin. Je... je préfère parce que d'une année sur l'autre, c'est tellement différent en fait. Ils vont peut-être, par exemple, les fractions, cela peut très bien passer, et puis, une année, non et puis du coup, il faut réexpliquer complètement. Et, là, cette année, j'ai pris plus de temps. Je l'ai fait moi, à ma sauce. Avec, simplement, en partant d'une demie baguette, des choses du quotidien, etc. En partant très basiquement, et c'est passé du coup bien.
Chercheur	Et en géographie, vous n'auriez pas ce problème là ? C'est-à-dire des prérequis qui ne seraient pas passer.
Mon. 49	Ah, si, si. Ah, mais, si toujours. Après, il y a une question aussi de culture générale. Et, après, c'est vrai que...
Chercheur	Cela pourrait se poser dans les mêmes termes, d'une certaine manière, ça aussi ?
Mon. 50	Oui. Mais, pour le coup, c'est vrai que... c'est sûr, je veux dire que...je veux dire que Steeve... l'an dernier, il y avait un élève, bon, eh, bien, voilà, la capitale de la France, c'est Bruxelles. Effectivement, on se dit : on va loin. On va très loin. Situer la France sur une carte, eh, ... ou même, quand on met le planisphère, bon, bien, voilà, ce qui est au bord de la France, c'est qu'on a en partie la méditerranée, c'est vrai qu'on se dit qu'il y a une représentation dans l'espace. Mais, c'est vrai que ne serait-ce aussi, il y a autre chose. Je veux dire. On était à Paris, hier, pour aller au Jardin des plantes, justement, à la ménagerie. Hier matin, non, je veux dire, les élèves. Oh, on va à Paris. Ils s'imaginent que c'est à 10 000 km. Donc, déjà, la notion de distance, eh. C'est quoi, 1000 km, c'est quoi 1000 km sur 1000, c'est la France. Et Paris, ce n'est pas à 100 km. Non, non, c'est juste à 10 minutes, c'est à 10 km. Donc, déjà, là, les prérequis de géographie, ils sont pires à la limite qu'en maths même. Pour beaucoup. Je dirai que c'est vrai que ça, je n'essaie de ne pas y penser et de partir de ce qu'il y a là, parce qu'après, c'est plus, ... je dirai, c'est plus social, quoi après. Plus que de prérequis scolaires. On est plus dans le système social qui fait que... Je veux

	<p>dire : cela va quand même avec le manque de vocabulaire. Le manque de choses. C'est pour cela que la classe de découverte, c'est génial. Et, j'espère leur faire tenir dans les mains une grenouille, un crapaud, un serpent, un machin, un truc. De voir qu'il n'y a pas qu'une sorte d'arbre. Tout. Tout ce qui pourrait paraître improbable. Donc, c'est ça, la géographie, on est tellement dans... donc, parfois, ils ont tellement peu de prérequis, que bon, eh, bien, on se dit : bon, bah, là, admettons que. Le truc ignoble à dire mais bon qu'on fait un peu quand on est au lycée. On ne va pas redémontrer la formule mathématique. Je veux dire, bon, il faut l'admettre. Bon, eh, bien, là, c'est pareil, on va admettre que la Terre, elle est ronde. Oui, oui, c'est comme ça. Et, on est là. Et, voilà, je veux dire : à un moment donné... même s'ils sont pleins de questions, à côté de cela, par contre, et ça, c'est difficile d'ailleurs de... je veux dire parce que le nombre de fois où je me suis vu pour le coup ne plus suivre le manuel et faire une grosse parenthèse de débat, de discussion, sur la création de la Terre. Sur comment la vie a pu apparaître, etc. Surtout qu'on a été sur le planisphère, le globe, et tout ça. Bon, bah, pendant une demi heure, on parlait de ça. Et, c'est pas mal, aussi. Et je me permets de le faire. Il ne faut pas le faire tout le temps d'ailleurs. ... Au moment où on se ferait inspecter, on nous dirait : eh, oh, il y a le programme à suivre. Oui, mais, à un moment donné, quand il y a des trucs qui fusent avec des bons questionnements, cela fait partie de toutes façons des sciences entre guillemets, notamment, en géographie. Se poser des questions, quoi. Et là, pour le coup, je pense qu'ils progressent vachement, ceux qui n'ont pas de prérequis. A se poser, déjà, des questions, c'est déjà, ...</p>
Chercheur	Et la géographie, c'est une discipline que vous faites toutes les semaines ou... ?
Mon. 51	Oui.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 52	Oui, toutes les semaines.
Chercheur	Ah, oui d'accord. Et, ça ne vous pose pas de problèmes de préparation ?
Mon. 53	Non, ça va, une fois que je sais où je vais. Bon, après, voilà... et, puis, c'est vrai que le problème de préparation, après, je m'adapte, quoi. Je ne suis pas un enseignant qui va rester figé sur ce qui est écrit.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 54	C'est pas grave. Si je vois qu'il y a un truc qui ne passe ou si je me dis : ça, c'est plus, bah,... donc, je le fais. Je reste jamais figé sur une préparation ou une idée de ce que je me suis fait dans ma tête ou... non, pas du tout. Je sais qu'on va bosser ces documents-là, ces documents-là, essayer de faire émerger ça comme notion. Après, elle vient comme elle vient quoi. Si ce n'est pas par ce biais là, ce sera par un autre moyen et pourquoi pas... Non, là-dessus, je ne suis jamais figé. Même sur le moment, à l'instant T, je veux dire. A l'instant T, je peux très bien dire : oh, bien, finalement, on va rester de parler de ça, faire autrement. Donc, non, pas spécialement.
Chercheur	Voilà, c'était à peu près les questions.
Chercheur	Est-ce que vous avez eu des cours de géographie pendant cette période-là (à l'IUFM) ?
Mon. 55	À l'IUFM ?
Chercheur	Oui.
Mon. 56	Oui, mais, bon, si on peut appeler cela du coup, des cours. Je ne me rappelle pas bien de mes cours d'IUFM, en fait.
Chercheur	Ah, oui.
Mon. 57	Non.
Chercheur	Mais, ...
Mon. 58	Mais, j'ai toujours, enfin, je ne sais pas, j'étais vachement autodidacte. Moi, la culture documentaire, j'adorais ça. Moi, je passais mon temps, quand j'étais gamin, devant les Atlas. Donc, voilà...
Chercheur	Mais, par exemple, là, vous ne vous rappelez plus mais est-ce que vous en auriez besoin, par

	exemple, pour... ?
Mon. 59	Bah, toujours...
Chercheur	Pardon...
Mon. 60	Oui, non, je ne sais pas. On en a toujours besoin d'une formation.
Chercheur	Non, je ne sais pas.
Mon. 61	Enfin, je ne sais pas... oui, enfin, besoin pour le niveau de CM2 que je fais, je pense que c'est suffisant. Et, justement, en tous les cas, je peux les pousser à en savoir, à aimer en savoir plus, à vouloir en savoir plus. En tous les cas...
Chercheur	C'est-à-dire ?
Mon. 62	Ça veut dire que bon, bah, je prends le programme de CM2. C'est bon, il est connu, bon, bah, ça va. Il n'y a pas de surprise à ce niveau-là. Il est acquis pour moi, ouh.
Chercheur	Il est acquis parce que vous aviez ce manuel-là ?
Mon. 63	Non. Non, parce que...
Chercheur	Non, vous l'aviez quand même en tête ?
Mon. 64	Oui, parce que voilà, oui, je l'avais en tête.
Chercheur	D'accord.
Mon. 65	Et, puis, c'est, par contre, c'est ma formation d'aide éducateur qui m'a permis aussi... je peux dire aussi que si j'ai le concours, c'était grâce à la formation, en étant aide éducateur, en étant dans les classes tout le temps. En étant avec les enseignants. J'étais dans une école à V. (dans le Val-de-Marne) où j'étais considéré comme un enseignant ce qui fait que j'étais dans les classes à la fois. Je les prenais. Je prenais des demi groupes. Je ne faisais pas que l'informatique et la bibliothèque.
Chercheur	Ah, d'accord.
Mon. 66	Non, je faisais tout. Ce qui fait que je savais exactement le programme des CM1 et des CM2, etc. Et, je bossais avec eux.
Chercheur	Mais en dehors, par exemple, des connaissances en tant que telles, en géographie, est-ce que la mise en place des séances, ça, ce n'est pas quelque chose qui... Par exemple, si vous avez eu peu de cours à l'IUFM, ce n'est pas quelque chose que vous a gêné par la suite ?
Mon. 67	Ah, oui. Non. Non, non.
Chercheur	Ah, non.
Mon. 68	Non, non.
Chercheur	Vous aviez trouvé le bon outil ou parce que ...
Mon. 69	Non, avant je ne l'avais pas. Non, parce que notamment les premières années, je fonctionnais justement surtout par exposés avec un bouquin. Donc, j'alternais les supports.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 70	Donc, je n'ai jamais fait d'une seule façon. La première année, d'ailleurs, on décroisonnait. Je faisais sciences et sciences dans la classe des CM1/CM2. Et, l'institut faisait géographie, ici. D'une manière très, très à l'ancienne. C'est-à-dire comme on la faisait quand on était gamin. Avec la carte à colorier, etc.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Mon. 71	Qui n'est pas non plus, je trouve, déplaisante. Bon, d'ailleurs, je la fais pour le planisphère. Je trouve que c'est bien aussi de... donc, voilà. Une autre méthode complètement différente mais la première année où je suis arrivé, pour l'histoire, j'ai principalement traité l'histoire sous forme d'exposés. Aussi. Donc, voilà, quoi. Je veux dire après en fonctionnant aussi avec le Magellan. Avec les documents qui étaient intéressants. Pour s'attarder sur certaines choses.
Chercheur	D'accord. Mais, alors, pourquoi s'arrêter plus à ce support-là (le Retz), alors ?

Mon. 72	Parce que je trouve qu'il me convient pas mal. Quoi, pour l'instant. Eh, et justement, il ne m'empêche pas de le laisser de côté pour faire autre chose si je le souhaite, quoi. Donc, c'est vrai, que par exemple, là je traîne un petit peu pour voir ensuite par exemple la production agricole en France, etc. Je vais attendre que l'on soit au printemps pour qu'on aille en classe de découverte. On va voir les Causses, on va traverser le paysage français. En train, en car, etc. Déjà, cela parlera plus visuellement. Et, donc, à partir de là, je vais plus justement faire avec des cartes à colorier, avec, là, plutôt, c'est descriptif. Là, voilà, on a traversé des zones, donc, qu'est-ce qu'on peut dire ? La montagne, ceux qui sont partis en classe de neige on vu certaines choses. Là, ce sera plus visuel, je vais plus le quitter (le manuel) et faire plus de... justement, des cartes, un peu plus scolaires, un peu plus classiques, pour le coup.
Chercheur	Donc, en fin de compte, la géographie, cela ne vous pose pas de problèmes, d'une certaine manière. Ce n'est pas une discipline...
Mon. 73	Non, bah, non, parce que voilà, cela dépend comment je le sens, comment je le sens venir. Voilà, par exemple, voilà, la production agricole, voilà, j'ai fait de l'oenologie, aussi. Avant, j'ai fait plein de choses. J'ai fait de la biologie, j'ai fait de l'oenologie. Après mon bac, donc, j'ai fait... J'adore tout ça, donc, bah, la production agricole, bah, oui, viticole, aussi, bah, voilà. Ils ont tous aussi des prérequis. C'est quoi un bon vin, c'est du Bordeaux. Ah, bah, voilà. Donc, là, on a besoin d'une carte et puis après on essaie de distinguer les différentes choses. On les colorie, ça a un sens. Et, là, justement, quand on voit une distance, on se rend compte du territoire. 1000 km sur 1000. On voit l'Ile de France, qu'est-ce qu'on y produit ? Ils ne savent pas que dans la Seine et Marne, c'est des céréales énormes et dans la Beauce aussi. Et, pourtant, ce n'est pas loin. Et, donc, tout ça, voilà, ça... ça parle d'avoir une carte de France et on voit ces zones-là, agricoles. Et du coup, oui, je trouve cela très intéressant. Et puis après du coup, je vais embrayer là-dessus, sur plutôt le commerce et les industries. Parce que ça c'est une industrie. Et, après, on peut très bien parler du tertiaire ou autre chose. Des autres industries, ... pas agricoles. Et, puis, cela entraîne encore d'autres choses. Donc, c'est pour ça... en fait, en posant ces questions-là, en partant par exemple, bon bien voilà, la production agricole, c'est vrai que du coup, on parle d'échange, on parle de commerce. Du coup, on parle, le produit intérieur brut-là, on va le rejoindre. Je veux dire tout prend un sens, je veux dire. Mais, c'est pour ça que je ne suis pas de bouquin de maths non plus. Parce que par exemple, pour les fractions, les fractions décimales. Bon, bah, j'ai laissé traîner les divisions pour qu'ensuite on arrive aux divisions à virgule. Ah, c'est quoi ? Eh, bien, voilà, on a une unité, eh, bien, il faut une partie plus petite que un. C'est un nombre décimal. Un dixième, on le retrouve-là. Et puis, tout s'articule et tout prend un sens. Mais, si je suivais le bouquin, il y a des fois, ils mettent les nombres décimaux, bon, pour les mesures. Tout ça, d'ailleurs, dans les conversions, on se retrouve avec des nombres décimaux. C'est pénible. Ce, ce n'est pas... donc, du coup, moi, je prends peut-être un bouquin de maths pour finalement les exercices d'application bêtes. Et puis, après, exactement comme en géométrie. Là, je ne suis rien du tout. Là, pour les quadrilatères, je suis parti tout simplement des diagonales, des particularités des diagonales. Déjà, comme ça, il y en avait beaucoup qui ne savaient plus ce que c'est. Et, à partir de là, on se rencontre, ah, ils me sortent tout de suite le carré. Mais, le carré, il est tout, mais pourquoi... et pouf, pouf, pouf, et puis on a construit les diagonales selon ci, selon ça. Et plus après, justement, on les a observées. Et puis, on a tout construit la leçon, quoi. Ils ont découpé leurs vrais losanges, leurs parallélogrammes et tout et puis on a fait la leçon. Ben, voilà, il y a ça, il y a ça, il y a ça. On a regardé, en mesurant. Donc, c'est sympa. Donc, là, je n'ai pas suivi de livre du tout. Je n'en suivrai pas. Et, je vais faire pareil pour les triangles.
Chercheur	D'accord. Et, en géographie, vous n'auriez pas besoin de suivre de livre ? A la rigueur, vous pourriez ... ?
Mon. 74	Oui. Oui, oui. Alors, après, cela aide bien parce qu'il y a des documents pertinents en plus. Cela prendrait beaucoup de temps de recherche. Je pense que ce serait aussi... ce serait fastidieux de trouver les documents vraiment adéquats pour certaines leçons, quoi.
Chercheur	D'accord. Donc, cela vous allège quand même dans votre travail.
Mon. 75	Ah, oui. Le but, c'est ça aussi. Parce que sinon j'ai une vie sociale aussi. Non, mais c'est vrai. Enfin, bon. Il ne faut pas déconner. Non, mais, c'est vrai que c'est une source. Je m'en sers comme une source et aussi comme... ça fait une progression. Donc, bien, voilà, cela allège le travail beaucoup. Si, c'est pour m'alléger le boulot. C'est clair aussi. Clairement. Et tant qu'à faire, il est pas mal, cela tombe bien. Et puis, après, plus on enseigne, et plus on élimine les outils inutiles, quoi. Et justement, si on a envie d'un moment, je préfère que garder que ça, et je vire tout le reste.

	Et puis, si il y a un moment, je me dis : j'ai envie de ça. Bon, bah, je cherche mon petit truc. Puis, je trouve. Dans mon bouquin, ou dans mon atlas ou dans mon truc.
Chercheur	Donc, en fin de compte, il faut avoir le bon outil pour pouvoir s'en éloigner.
Mon. 76	Oui, voilà.
Chercheur	Après...
Mon. 77	Oui, exactement. Un truc, un bon document. Je trouve comme celui-ci qui est très pertinent. Qui est une mine. C'est très bien pour après... c'est comme pour les sciences, je veux dire, moi, je vais ressortir mon bouquin d'écologie que j'avais quand j'ai passé mon bac, quoi. Et puis, pour faire les niches écologiques, etc. On a fait la classification du monde animal. Ça, je vais le ressortir, je vais aller un petit peu plus loin dans l'écologie que ce que fait le programme mais moi, je trouve que c'est, moi, j'aime bien. Ils aiment bien, alors, je ne vois pas pourquoi...
Chercheur	Ah, des fois, en fin de compte, vous êtes des fois hors programme ?
Mon. 78	C'est limite. Ben, voilà, si, ils disent d'aborder la notion de niche écologique, etc. C'est dans les programmes. Mais, après, si c'est pour leur balancer une définition, eh, bien, je préfère que l'on voit des petits dessins dans les piscines ou les bords de rivières où on voit, tac, tac, tac, des profondeurs, etc. D'ailleurs, il est bien fait parce que ça y est dans celui-ci (le Retz, Sciences). Donc, ils en parlent, justement. Mais, un peu trop pareil. Ils vont toujours trop loin sur les fonds marins. ... les fonds marins, à la fin, on a envie de le détruire l'océan, quoi. Parce qu'ils font la comparaison des animaux entre les dauphins et les requins, bon, d'accord, c'est marin. Bon, après, les zones de profondeur, marins, encore. La pollution par rapport à l'environnement marin. Bon, ça va après. Et puis, c'est bien quand on est au bord de la mer. Donc, nous, on est plutôt au bord d'une rivière. Donc, plutôt les eaux douces. Donc, moi, je vais quitter un peu ça, où c'est l'eau salée, c'est les océans. Moi, je vais plutôt m'intéresser aux milieux d'eau douce. Il y a le lac de C. etc. Je veux dire. Donc, c'est pour ça, là, je vais le laisser, par exemple.
Chercheur	D'accord, bon, eh, bien voilà.
Fin de l'entretien	

Transcription de l'entretien de Na.

<p>Na., CE2, 2^{ème} année, pas de PE1 et de PE2, 32 ans, préparation personnelle pour le concours, Licence LEA, Master Economie.</p>	
Na. 1	C'était juste pour être précise sur les documents sur lesquels je m'appuyais en fait.
Chercheur	En fait, moi, la question que je me pose, parce que je suis en thèse... je travaille entre la géographie et les Sciences de l'Education. Et ma question, la question en fait que... j'ai déjà fait une pré-enquête si vous voulez. Et maintenant, il y a d'autres questions qui émergent. Et, je cherche à savoir, en fait, pourquoi les maître ont choisi un support plus qu'un autre. Quel a été leur critère de choix ? Pourquoi, ... quel intérêt ils ont trouvé à ce support ? Et, bon, voilà, en gros, ce sont ces questions.
Na. 2	D'accord, alors, dans un premier temps, c'est vrai que nous, enfin, comme votre sœur, on était dans un contexte assez particulier. Voilà. On a été parachuté dans une classe et puis on ne savait pas d'ailleurs le niveau. On ne pouvait pas vraiment faire de... mais, bon, j'allais dire, c'est un contexte assez particulier, donc, eh, je ne sais pas si cela va vraiment répondre à vos questions dans un premier temps. Donc, je n'ai pas pu vraiment élargir mon champs de vision quant aux supports que j'aurai pu utiliser. Simplement, c'est vrai que j'en ai quand même fait mais, eh, mais, celui qui, enfin, me paraissait être plus en adéquation par rapport aux programmes de 2008, et auquel cas, dans un premier temps, déjà, c'était par rapport à ça. Donc, eh, pour vraiment que cela colle bien au programme, enfin, les plus récents. Dans un second temps, j'ai choisi parce que, en fait, c'était par rapport à sa démarche pédagogique, c'est-à-dire qu'on émergeait, enfin, on faisait émerger une certaine réflexion aux élèves, en fait. Et de là, on pouvait amener, en fait, à faire une construction de la leçon, mais de par,... de par leurs idées, j'allais dire. Donc, une recherche documentaire, avec différentes choses. Donc, c'était pour ça, en fait, que ... parce que enseigner la géographie comme le... comme l'histoire, il faut que ce soit. Il faut que cela accroche les enfants. De par, voilà, du coup, ... Je trouvais que c'était bien amené. Bon, après, j'ai quand même pris d'autres documents qui pouvaient soutenir ... enfin, la recherche pour les élèves, etc. Donc, les mettre en position de recherche. Ensuite, arriver à en tirer des conclusions à partir de documents qu'ils ont pu étudier ou autre chose. D'autres supports, pas forcément des documents. D'autres supports qu'on aurait pu les faire rechercher. Je ne sais pas... moi, des ... cela aurait pu, je ne sais pas, des... c'est vrai que j'avais fait aussi, je crois que c'était pour la définition de la ville, enfin, à voir, c'est vrai, plusieurs éléments, mais de leur... enfin, ... un peu de leur vécu. Donc, voilà, c'était pour ça que je me suis un peu appuyée sur cet ouvrage-là. Je ne sais pas si je réponds à votre question ?
Chercheur	Si, si. Mais, par exemple, ce document-là, vous l'avez trouvé comment ? Comment vous vous êtes... pourquoi... enfin, vous avez choisi celui-là... Vous l'avez utilisé... Comment vous l'avez choisi par rapport aux autres ? En fin de compte. Ou, c'est parce qu'on vous a donné cette référence ?
Na. 3	Non, non, en fait, je faisais ma recherche... j'ai fait ma recherche par le biais d'internet. Donc, j'ai recherché : supports pédagogiques, à utiliser, enfin, en histoire et en géographie. Et du coup, eh, après, je suis allée directement en magasin ... enfin, je suis partie au... c'était, je l'ai acheté au Gibert Jeunesse où il y avait effectivement plusieurs supports qui étaient présentés, donc celui-ci. Et c'est vrai que des... c'est vrai que sur internet, du coup, on n'avait pas vraiment le visuel de tous les supports qui... enfin... je n'avais voilà, qu'une partie. Du coup, quand je me suis rendue à Gibert Jeunesse, là, j'ai pu le feuilleter, enfin, j'ai pu être plus, enfin, faire une recherche plus attentive, quoi. Et, du coup, j'ai choisi celui-là.
Chercheur	Mais, et les autres par exemple. Ils ne répondaient pas ...
Na. 4	Beh, en fait, les autres, ce qui me dérangeait un peu, c'est que cela faisait leçon pour leçon. Enfin, voilà la leçon à dicter aux élèves. Ecrire, à écrire et puis à apprendre quoi. Donc, après, c'est vrai que cela ne rentrait pas non plus dans les programmes. Donc, je vous dis : je n'ai pas... j'ai peut-être... du coup, comme j'ai vu celui-ci qui me correspondait mieux par rapport à ce que j'attendais, ce que je recherchais. Comment je voyais, en fait, l'enseignement de la géographie. Eh, voilà. Cela me correspondait un petit peu plus, donc, du coup, je n'ai pas recherché, je n'ai pas étendu ma recherche pour voir si, peut-être que d'autres usages, enfin, d'autres comment, d'autres

	ouvrages étaient très bien. Simplement, celui-ci, c'est vrai que la séquence, cela me paraissait... cela me paraissait riche et puis cela me paraissait répondre aussi à ce que, moi, je voyais de l'enseignement de la géographie. Donc, c'est pour ça.
Chercheur	D'accord.
Na. 5	Voilà, c'est plus pour ça. Bon, je ne sais pas si ça...
Chercheur	Si. Non, non, ne vous inquiétez pas.
Na. 6	Oui, mais, non mais c'est vrai que ça, voilà. Est-ce que cela correspond plus à ce que vous vous posiez comme question ?
Chercheur	Si, si. Mais, par exemple, vous me disiez tout à l'heure que vous preniez aussi d'autres documents. Mais, alors, ces autres documents, vous les récupérez par rapport... comment vous faisiez ?
Na. 7	Alors, quand je vous dis : d'autres documents, c'est-à-dire que, par exemple, alors, ... j'avais... j'avais fait, en fait, tout un, alors là, aussi, de vous dire cela comme ça, ... en fait, j'avais fait... où est -ce que j'avais cherché ça. Sur, euh, c'était, en fait, des documents précis. Par exemple, le nombre d'habitants, en telle année, sur euh, enfin moi, comme je travaillais sur V. Donc, sur V.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Na. 8	Avec d'autres, les autres... Ce sont des documents fiables, donc, que qui sont ... qui paraissent en fait... où est-ce que c'était ? Je ne me souviens plus. J'allais chercher ça sur internet, en fait. Enfin, c'est vraiment des documents qui restent une recherche au niveau local, en fait. Au niveau de là où, enfin la région où habitent les élèves.
Chercheur	D'accord. Le nombre d'habitants, la densité, des choses comme ça ?
Na. 9	Oui, voilà. Vraiment, c'était le nombre d'habitants, le nombre d'habitants des autres villes mais du département.
Chercheur	Oui, d'accord.
Na. 10	Pour faire... Donc, voilà, pour faire... Donc, c'était aussi, j'avais travaillé en mathématiques en relation avec la géographie. Du coup, on avait fait un comparatif. Et puis, pourquoi... quelle est la plus... enfin, voilà, c'était plus pour étoffer, en fait. Pour que ce soit plus, voilà.
Chercheur	D'accord.
Na. 11	Après, les autres documents que j'ai pu utiliser, c'étaient des cartes, enfin, c'étaient des... enfin, c'était pour étoffer un peu le contenu, en fait. Que la recherche soit plus intéressante pour les élèves. Qu'ils ne soient pas... parce que, forcément, les séquences qui sont proposées, sur l'ouvrage Retz, restent quand même, enfin, des villes qui ont été sélectionnées. Alors, évidemment, il faut l'adapter après à...
Chercheur	D'accord, alors, en fin de compte, ce manuel-là, cela vous servait de trame, mais, vous ne l'utilisiez pas tel quel ? Enfin, de compte, vous...
Na. 12	Tout à fait. C'était vraiment une (10 : 22 ?) parce que cela correspondait à ma vision des choses. C'est-à-dire, c'était vraiment la trame, le fil conducteur. Mais, après, adapté en fonction de là où on enseigne, bien évidemment.
Chercheur	D'accord, parce que vous vous étiez en CE2, peut-être ? C'est ça, non ?
Na. 13	Tout à fait, absolument.
Chercheur	Ah, d'accord. Donc, c'était plutôt l'environnement local.
Na. 14	C'est ça.
Chercheur	Oui, d'accord. Mais, la géographie, c'est une discipline que vous enseigniez toutes les semaines ou c'était sporadique ? Comment cela fonctionnait ?

Na. 15	Oui, c'était toutes les semaines. Donc, j'avais... si je me souviens bien 45 minutes de... Enfin, il me semble que c'était, oui, 45 minutes par semaine ou enfin, voire une heure, parfois une heure trente parce que c'est vrai que je faisais soit histoire et ensuite la géographie. Ou bien, géographie, mais alors, quand je vous dis : parfois, c'est en relation avec les mathématiques. Du coup, eh bien, j'empiète un peu sur la géographie. Voilà.
Chercheur	D'accord.
Na. 16	Oui, c'est ça. Les 45 minutes voire une heure trente par semaine.
Chercheur	Et, est-ce que vous aviez du mal à préparer vos leçons ou c'était... ?
Na. 17	C'est vrai que cela demande... comment... un temps assez conséquent, hein, pour la préparation. Parce que, bien évidemment, je ne restais pas que sur une... sur le Retz, enfin le document, voilà, le guide pédagogique. Du coup, cela m'obligeait effectivement pour être plus précise. Pour être plus... eh, bien, évidemment, de chercher des documents mais qui ne soient pas... eh, bien, pour que ça parle plus aux élèves. Pour qu'on puisse les mettre vraiment en recherche. Enfin, voilà...
Chercheur	Parce que le manuel, pour cela, il n'était pas assez... ce n'était pas assez conséquent ce qu'il proposait alors ?
Na. 18	Beh, moi, non, je trouvais que non, en fait. Parce que cela restait... tout dépendait de la leçon qu'on... qu'il y a à traiter. Mais, j'aimais bien aussi quand même apporter... eh, bien, pour que les élèves aient un support assez varié, en fait. C'était pour varier les supports. Et comprendre que la géographie, cela peut s'étudier à travers aussi bien des documents iconographiques mais cela peut s'étudier aussi... enfin, voilà, pour qu'ils soient vraiment à même de comprendre que... qu'ils soient vraiment baignés dans la richesse des documents que l'on peut... enfin, dans la variété des... des supports.
Chercheur	D'accord. Et, ça, le Retz, cela ne vous proposez pas cette variété. En fin de compte, si je comprends bien ?
Na. 19	Non. Bah, non, pas tout le temps, en fait.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Na. 20	Pas tout le temps. ... Pas tout le temps parce que je vous dis, bon : c'est, c'est... par exemple, quand on parle de l'environnement local, bien évidemment, le Retz ne va pas...
Chercheur	Oui, d'accord. Donc, là, si je comprends bien, c'était plus pour adapter à l'environnement que en fin de compte le document ? Que le document n'était pas adapté à l'environnement. Mais, sinon, le principe du doc, du...
Na. 21	Le principe du document, oui, il est très intéressant. Après, c'est vrai que, par exemple, euh, je ne sais pas, ... je pense à... qu'est-ce que j'avais fait. Je ne me souviens plus. C'était en relation avec les sciences aussi. Et, du coup, je ne sais plus ce que c'était. C'est vrai que là, je vous dis ça.
Chercheur	Oui. Ne vous inquiétez pas.
Na. 22	C'était plus pour adapter, effectivement.
Chercheur	Et les documents que... enfin, le Retz, tel que vous l'utilisiez, il vous servait plus à vous en tant qu'enseignant ? Ou c'était plus un document que vous aviez pour présenter aux élèves. Comment cela fonctionnait ? Là, vous aviez le manuel. En règle générale, les manuels, ils ont un livre du maître, ils ont...
Na. 23	Non, je n'avais pas de livre, de manuels, en fait. C'était le problème. En fait, quand je suis arrivée dans la classe, il y avait un manuel mais qui datait de 19... 80, enfin, je ne sais plus très bien. Bref, c'était assez obsolète. Du coup, j'ai dû... j'ai dû me procurer un livre de pédagogie, tout simplement. C'est pour ça que je vous disais : au niveau des documents, pour que les enfants aient un appui et des supports variés. Eh, bien, j'ai dû piocher par ci, par là. C'est vrai que pour la construction du coup de la leçon, eh, bien, c'était assez, c'était assez long, quoi.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Na. 24	Parce que je n'avais pas de manuel.
Chercheur	Comment.

Na. 25	Parce que je n'avais pas de manuel, en fait, pour faire rechercher les élèves.
Chercheur	D'accord. Et, dans les autres matières, vous procédiez de la même manière ou c'était spécifique à la géographie, cette manière de faire ? D'avoir un fichier ?
Na. 26	Alors, je n'avais ni fichier en mathématiques ni fichier en français. Enfin, ni de... , je n'avais pas de guide pédagogique, en fait. Par contre, en mathématiques, je me suis procurée, celui, je m'en suis procurée un... Du coup, eh bien, j'ai dû m'appuyer dessus quoi.
Chercheur	D'accord. Et, ça, vous en aviez besoin de... enfin, quand vous faites des leçons, c'est quelque chose dont vous avez besoin, d'un guide, ou vous pouvez, de par la formation que vous avez eu, eh bien, je ne sais pas, faire une leçon de géographie sans problèmes. Sans...
Na. 27	Non. Non, non, non. Et, franchement, on n'a pas eu une formation vraiment étoffée pour pouvoir... enfin, c'était vraiment de la recherche individuelle, quoi. J'ai dû faire moi-même, ce qui me correspondait le plus et puis surtout, euh, je faisais en sorte de mettre les élèves en recherche active. Et puis, on construit la leçon.
Chercheur	D'accord.
Na. 28	Dans cette optique-là.
Chercheur	D'accord.
Na. 29	Evidemment, c'est assez conséquent en termes d'investissement parce que... parce que c'est long, enfin, on n'amène pas les choses comme ça. Et, puis, bien, forcément, cela demande beaucoup de manipulations. Cela demande beaucoup plus de temps. Mais, il y a quand même un... ça a... on voit bien que les enfants... ils adhèrent mieux, quoi. Et, du coup, on a une meilleure... on voit que... forcément, s'ils manipulent ... ils recherchent... ils seront plus à même de comprendre les choses que si on leur donne une leçon... voilà, apprendre... à apprendre tout bêtement.
Chercheur	Oui, d'accord, et donc la trame, vous la récupérez sur ce manuel par exemple en géographie ? Et, après, vous faisiez avec par rapport...
Na. 30	Oui, le problème... Ce n'était pas, quand elle n'était pas... je vous dis : quand cela ne correspondait pas forcément à l'environnement local, oui.
Chercheur	D'accord. D'accord.
Na. 31	Oui, quand c'est à traiter dans les sujets, auquel cas, c'était vraiment dans les programmes, alors, là, oui, là, il était très bien fait. Même les documents. On a des documents à la fin mis, qui sont plus grands, enfin, ou, on avait des posters. Enfin, voilà, c'était vraiment, enfin, moi, je trouve que c'était plutôt bien.
Chercheur	D'accord. Et, est-ce qu'il vous manquait des choses ? Enfin, qu'est-ce qui vous aurez manqué par exemple, pour que ce soit mieux ? Ou, je ne sais pas, moi...
Na. 32	Bah, pour que ce soit mieux, c'est vrai que je pense que, parce que le... enfin, il fallait déjà comprendre la logique du guide pédagogique. Il faut... enfin, je pense qu'il me fallait un peu plus de temps en fait. De temps et puis de recul envers ma pratique parce que forcément... on le fait sans réel recul.
Chercheur	D'accord.
Na. 33	On était vraiment dans le... bon, voilà, ... dans la tête dans le guidon et puis on y va. Enfin. Mais, c'est, c'est... je crois que c'est dans le contexte pur de la formation... hein.
Chercheur	D'accord. Oui, mais, en même temps... oui, d'accord. Mais, en même temps, vous êtes... on vous considère comme un enseignant comme un autre, d'une certaine manière. Vous voyez ce que je veux dire.
Na. 34	Oui, bah, bien sûr. C'est un petit peu le...
Chercheur	Oui, c'est un peu étrange. En effet.
Na. 35	Car oui, c'est cela. Enfin, c'était surtout ça. Parce que c'est vrai que bon, ..., bien évidemment, il y a l'élaboration de toute... de toute la partie... de notre partie, de notre investissement, etc, qui joue, mais après, on se dit : alors, aujourd'hui, qu'est-ce qu'ils ont appris les enfants ? Est-ce que ce que j'ai moi, j'ai essayé de leur... de les amener... est-ce que j'ai réussi à les amener tous vers

	là où je voulais ? ... comment est-ce que j'aurais pu varier... parce qu'il faut aussi penser que bah tout le monde n'adhère pas forcément et puis bah, il y a des enfants qui ont besoin de différencier des choses qui seront peut-être plus ... c'est ça, voilà, c'était plus dans la différenciation, en fait...
Chercheur	Oui, oui. Donc, en fait, cela vous laisse quand même des doutes malgré tout sur ce que... ?
Na. 36	Ben, euh,
Chercheur	Sur ce que vous avez fait parce que vous vous débrouilliez seule ? Si j'ai bien compris ?
Na. 37	Beh, c'est ça, c'était un peu, je me débrouille seule et je cherche par moi-même et je vois les tenants et les aboutissants, quoi.
Chercheur	D'accord.
Na. 38	C'était plus dans cette....
Chercheur	Mais, vous, vous auriez eu besoin de quoi, en fin de compte, si c'était, enfin, si c'était à refaire ? Comment cela aurait pu s'articuler pour que cela vous aide plus, quoi ? Parce que, comme vous débutez, en fin de compte, ...
Na. 39	Je pense que déjà de gérer mieux le enfin, la partie collective, la partie recherche individuelle. Enfin, des choses, parce que forcément, j'empiétais... j'avais un temps assez conséquent. Parfois, je faisais une heure trente. Et du coup, est-ce que de le faire dans un temps plus réduit, et d'avoir une... comment... d'aménager, en fait, le travail en fait plus en groupes. Peut-être plus en individuels. C'était plus par rapport au dispositif, en fait.
Chercheur	Oui, d'accord. Et, au niveau connaissances, cela ne vous posait pas de soucis particuliers ?
Na. 40	Ah, oui. Bien sûr que les connaissances, il fallait déjà... bon, beh, cela demandait un temps aussi de recherches réel.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, mais, alors, le temps de recherches, vous le passiez sur quels supports, justement ?
Na. 41	J'avais, en fait, un... j'ai des encyclopédies, enfin, ... après, j'ai aussi... je vous dis pour que ce soit actualisé, les recherches, enfin, les documents que j'utilisais. Que je recherchais sur internet. Par exemple, le nombre d'habitants, voilà, enfin, des choses plus... qui soient plus d'actualité. Là, je parle... d'une banque de données actualisée en fait.
Chercheur	D'accord. D'accord.
Na. 42	Voilà. Et puis, forcément, une définition bien précise, pourquoi celle-là et pourquoi pas l'autre. Des choses, oui, des connaissances plus oui, qui sont à réactualiser. Ou, qui sont à approfondir.
Chercheur	D'accord.
Na. 43	Voilà.
Chercheur	Et le manuel, cela ne vous proposait pas ces pistes-là ? Il fallait que vous alliez chercher vous-même, si je comprends bien.
Na. 44	Bah, pas tout, pas... si, il y avait quand même une partie, il me semblait, dans un premier temps, qui était destinée aux enseignants. Ou, effectivement, il y avait un rebrassage des connaissances, enfin, des choses qui étaient, ... qui étaient, bien... bien faites, enfin, c'était... c'était l'essentiel. Après, c'est vrai que j'aimais beaucoup aussi approfondir. Et, puis, bien évidemment, adapter à ce que je souhaitais faire.
Chercheur	D'accord.
Na. 45	C'était plus par rapport à ça. En fait...
Chercheur	Mais, par exemple, là, ... je ne sais pas si vous êtes géographe de formation ?
Na. 46	Non. Non, non, non.
Chercheur	Alors, je vous titille. Mais,... vous n'êtes pas géographe de formation, vous n'avez pas eu vraiment une formation en géographie. Vous avez un manuel qui vous propose une démarche. Et, si je comprends bien, malgré tout, vous la réadaptez. Mais, alors, comment vous pouvez... c'est une question...

Na. 47	Oui, non, non. Mais, il n'y a pas de soucis.
Chercheur	Comment vous pouvez, comment dire, comment juger, c'est-à-dire que ce que vous allez proposer sera mieux que ce qu'on vous propose ? Je ne sais pas si vous comprenez ce que je veux dire ?
Na. 48	Euh...
Chercheur	C'est-à-dire, vous avez une formation très légère en géographie, à l'IUFM, de par votre formation, vous avez un manuel qui vous propose une démarche. Et, là, vous me disiez que en fin de compte vous réadaptiez en fin de compte la démarche qui vous était proposée.
Na. 49	Non, ce n'est pas la démarche que je réadaptais.
Chercheur	Ah, oui, c'était les documents. D'accord.
Na. 50	Voilà. C'était... effectivement, en fait, parce que, comme je vous le disais, il fallait que je l'adapte au niveau local, en fait.
Chercheur	Oui, oui, d'accord. J'ai compris. D'accord. Non, mais des fois, c'est au fil de la conversation que je comprends mieux en fin de compte les manières de faire ... je juge, je ne juge pas du tout ce que font les gens. J'essaie de comprendre... j'essaie de comprendre comment ils s'y prennent. C'est pour ça, des fois, je repose des questions parce que sur le coup, je n'avais pas spécialement compris
Na. 51	Non, oui, mais bien sûr.
Chercheur	Voilà.
Na. 52	Non, au contraire. Ce que je vous disais en fait, c'est que la trame, le guide pédagogique, en lui-même, me correspondait mieux. C'est pourquoi, justement, je l'ai choisi.
Chercheur	Oui, oui.
Na. 53	Parce qu'il y avait vraiment de la recherche... enfin, c'était... que ce soit en maths, en mathématiques ou en géographie, enfin, quelle que soit la discipline, enfin saut les langues parce que c'est autrement, ... Mais, il y avait bien une recherche, j'allais dire par les élèves en fait. C'était plus la situation de recherche qui me correspondait. Mais, je vous disais, je réadaptais, non, c'était les documents. Forcément, je travaillais à V. Je n'allais pas leur dire : on va s'intéresser au nombre d'habitants de Nantes, par exemple.
Chercheur	D'accord.
Na. 54	C'est par rapport à ça, en fait.
Chercheur	Non, non. Ce n'était pas pour vous ennuyer. C'était pour mieux comprendre...
Na. 55	Non, non, non. C'est bien parce que peut-être que je n'ai pas été très claire.
Chercheur	Non, non. C'est peut-être moi qui est mal compris. Et j'avais une autre question... j'ai perdu le fil de ma pensée. Ah, oui, pour toutes les autres matières, c'était comme ça. Vous aviez quand même besoin de la trame d'un manuel pour vous aider à construire vos séances.
Na. 56	Oui, bien sûr. Oui. Tout à fait parce qu'il y avait quand même... enfin, quand on débute, c'est vrai qu'on a besoin quand même... d'une trame. Oui, oui, si.
Chercheur	Oui, oui, je comprends. Comme, vous, en plus, vous n'avez pas eu de formation, en fait, j'essaie de comprendre comment les maîtres s'y prennent concrètement, si vous voulez.
Na. 57	Oui, oui, bien sûr.
Chercheur	Cela peut paraître idiot, bien sûr, mais...
Na. 58	Non, non, mais je pense, enfin, moi, je ne trouve pas ça idiot dans le sens où chaque personne va effectivement... fonctionner différemment en fonction déjà de sa... peut-être de sa formation. Mais aussi de ses connaissances et puis de ça... bon, voilà, enfin. Comment est-ce que lui, il voit les choses aussi.
Chercheur	Voilà, c'est en fait ce que j'essaie de comprendre.
Na. 59	qu'on arrive au final à quelque chose qui est apprendre, enfin. Après, c'est vrai que l'on s'y prend aussi de différentes façons. Le principal, c'est d'y arriver. Après, bon, bah, voilà... moi, je pense

	que pour qu'un enfant apprenne, il faut qu'il comprenne déjà pourquoi on fait ça. Enfin, arriver au sens, en fait. C'est vrai que c'est surtout ça.
Chercheur	Donc, par rapport à ce fameux manuel-là, le sens, justement, vous arriviez grâce aux apports qu'il donnait, à comprendre à quoi servaient les notions que vous alliez présenter ?
Na. 60	Tout à fait.
Chercheur	D'accord. Parce que de ce fait, nous n'étiez pas... vous n'êtes pas géographe de formation, comme d'autres ne le sont pas en anglais, enfin bref. Et, ... oui, pour vous, c'est peut-être plus difficile que pour quelqu'un de spécialisé pour savoir où on veut en venir, à quoi cela sert exactement, concrètement.
Na. 61	C'est possible, oui.
Chercheur	D'accord. Non, parce que je cherche aussi à savoir quels sont les apports des différents supports que proposent les éditeurs, en fin de compte.
Na. 62	Oui.
Chercheur	Voilà. Bien, j'ai assez bien compris comment vous vous y preniez. 27 24
Na. 63	C'est assez épuisant, dans le sens où on investit beaucoup et on est un peu dans... comme je vous le disais. La tête dans le guidon. Et puis, on n'a pas trop de retour sur notre pratique. Vraiment. Comme si, ...voilà, j'ai fait telle séance... bah, tiens, alors, ... tiens, pourquoi j'ai fait ça. ... on a pas beaucoup le temps...enfin, surtout l'énergie parce que il faut aussi suivre...
Chercheur	Bah, oui. Non, mais je sais ce que c'est.
Na. 64	Non, mais au-delà de cela, je ne dirai pas que je n'ai pas appris. J'ai appris mais autrement. Avec plus d'énergie. Enfin, plus de voilà... avec un coût assez important en terme d'énergie, en terme de... enfin, il faut tenir aussi.
Fin de l'entretien	

Transcription de l'entretien de N.M.

N.M., Ivry, 20 ans d'ancienneté, 44 ans, DEA d'urbanisme, début de thèse. Recrutée après le bac. Formation en un an en IUFM, équivalence d'un DEUG.	
Chercheur	Auriez-vous un exemple de leçon à me présenter ?
N.M. 1	Ce que je peux vous dire, c'est comment je fonctionne sur une année. Mais, je n'ai pas de type de leçons.
Chercheur	Vous n'avez pas d'exemples.
N.M. 2	Non, parce que, en fait, je fais rarement, exactement la même chose d'une année sur l'autre. Pendant, plusieurs années, j'ai fonctionné sur des CE2. Le CE2, c'est vraiment le début de la vraie géographie. Chez les petits : ils font le plan. La représentation de l'espace. Donc, on fait le plan de la classe. Donc, on n'a pas besoin de choses délirantes. Et, en CE2, on commence vraiment à travailler la géographie. Donc, moi, en CE2, je travaille la lecture de paysages. Donc, je pars de cartes postales, toujours. C'est-à-dire qu'ils amènent des cartes postales. Et, on fait de la lecture de paysages. Donc, le vocabulaire du paysage et à chaque fois, ce qui est de l'ordre du paysage naturel et de l'homme, et de l'empreinte laissée par l'homme dans le paysage.
Chercheur	Vous faites cela toute l'année ?
N.M. 3	Et, non. C'est le point de départ.
Chercheur	Ça, c'est le point de départ.
N.M. 4	C'est le point de départ.
Chercheur	Pour les CM1, c'est ça.
N.M. 5	En CE2, on commence comme cela, sur de la lecture de paysages. Et, à partir de ça, on va faire du vocabulaire du paysage, tout simplement. Donc, ce qui est de l'ordre du vocabulaire physique, ce qui est de l'ordre de l'empreinte de l'homme. Après, il y a des... on fait beaucoup de tris. C'est-à-dire qu'après, on peut faire un tri thématique. Les paysages de bord de mer, les paysages urbains. Et donc, toute l'année de CE2, moi, je fais ça, globalement. Je passe beaucoup de temps sur la ville. Le paysage de ville, parce qu'on est en zone urbaine. Donc, tout le vocabulaire. Et beaucoup, l'habitant dans la ville, quoi. Le déplacement. Et on fait la montagne, le vocabulaire de la montagne. On ne fait pas la mer parce que la mer, on l'a fait en CM1 puisqu'on part en bord de mer. Et, cette année, en CM1, moi, j'ai commencé par le bord de mer.
Chercheur	En fait, vous avez une progression d'école ?
N.M. 6	Oui, c'est ça, on a une progression d'école. Donc, en CE2, ils partent, moi, je fais les paysages. Après, on part donc du local. Et, donc, une fois qu'on a fini le paysage, on va travailler sur la carte de France. Donc, la carte de France traditionnelle, l'ancienne, donc localiser. Une fois qu'on a vu les différentes formes de paysages. Les localiser sur la carte de France. Et, à la fin du CE2, finalement, on fonctionne en zoom arrière. En CE2, enfin. Hop, on va sur l'Europe. Donc, on fait l'Europe, les pays de l'Union européenne. Et normalement, on finit l'année sur le planisphère. Voilà. Et, en CM1, c'est l'inverse. Ils ont fini sur le planisphère, donc, on reprend sur le planisphère. Donc, ce sont les leçons bateaux sur « continents/océans », voilà, et après, on va rester un moment à cette échelle là. On va faire la population dans le monde. On va faire un peu de climatologie. On va faire les différents climats dans le monde. Et on doit faire, je pense aussi, oui, quand on fait la population, on fait aussi les grandes métropoles et après on va resserrer le zoom. Donc, on va faire l'inverse, on va redescendre sur l'Europe.
Chercheur	Ça, c'est pour le CM2 ?
N.M. 7	CM1.
Chercheur	CM1 aussi.
N.M. 8	CM1, oui. C'est un autre type de zoom. Et en CM2, c'est plus précis. Par contre, en documents, je suis en train de me dire que je peux vous donner. Je ne sais pas si cela vous intéresse. Un exemple de... je ne dois pas avoir... voilà, géographie cycle 3. Voilà ce qui correspond à chaque

	niveau. Je ne sais pas si cela peut vous intéresser ?
Chercheur	Si, si. Oui, oui.
N.M. 9	Parce que moi, je peux vous le laisser. Et un autre, avec une autre entrée, voilà. Sinon, ça, c'est celui particulièrement du CM1 mais il n'y a que cette colonne là qui vous intéresse. Si vous voulez, je peux vous les laisser, ces deux. Voilà, je peux vous les donner.
Chercheur	Mais, alors...
N.M. 10	Ça, c'est propre au CM1 et ça c'est le travail, vous savez qu'à l'école on est en cycle 2, cycle 3, donc, voilà, CE2, CM1.
Chercheur	Et, comment vous avez fait votre progression ?
N.M. 11	Alors, ...
Chercheur	À partir de quels...
N.M. 12	A partir des instructions officielles.
Chercheur	D'accord.
N.M. 13	Donc, voilà. Et, on a construit la progression. Et, à l'intérieur de ça, chacun fait... enfin, chaque enseignant construit sa leçon comme il veut, quoi. Alors, moi, j'adore les cartes, donc, je fais beaucoup de...
Chercheur	Vous travaillez sur les cartes.
N.M. 14	C'est-à-dire que souvent je ne respecte pas ça parce que, moi, j'aime bien les cartes, quoi. Je trouve que finalement...
Chercheur	Alors, oui, vous ne respectez pas le programme parce que vous aimez les cartes. Mais, alors, qu'est-ce que vous proposez comme cartes ?
N.M. 15	Eh, bien, apparemment, je fais pas mal de TP sur des cartes.
Chercheur	C'est-à-dire ?
N.M. 16/17	C'est-à-dire, je leur donne des cartes et on fait de la lecture de cartes.
Chercheur	Ah, oui, d'accord ;
N.M. 18	Ils sont petits, ils n'en n'ont jamais vu. Donc, ce qu'est l'échelle, ce qu'est la légende, ce qui représente quoi. Et puis, après, des jeux, on va à tel endroit. Bon, voilà, je fais beaucoup de jeux comme ça, donc, ce qui prend du temps sur le temps de géographie. Mais, qui rajoute, enfin ce n'est pas écrit là, mais, que moi, je trouve intéressant. Donc, j'ai des... si, j'ai des choses sympas que j'ai récupérées. J'ai pas mal de cartes que j'ai en plusieurs exemplaires. J'ai des blocs qui sont super chouettes, des vieux blocs. J'ai le bassin parisien. Vous voyez des choses comme ça. (des cartes en relief).
Chercheur	Ah, oui d'accord. Qui sont en relief.
N.M. 19	Voilà, pour eux. Voilà, j'en ai plusieurs. Et, du coup, ils travaillent sur...
Chercheur	Mais, ça, ça ne fait pas vraiment partie du programme ?
N.M. 20	Eh, bien, si, lire des cartes. La lecture de cartes, cela fait partie du programme. Eh, bien, là, on est en Ile de France. Si, si, on est. Mais, ce que je peux faire particulièrement dans ma pratique, c'est cela. Je vais faire des TP. Donc, il y a ça. On s'entraîne ensemble. On voit ce que cela représente. Et, puis, ensuite, ils ont des séries de questions.
Chercheur	Et, pour les cartes postales ? Comment vous faites ? Parce que... certaines doivent être datées ?
N.M. 21	Eh, bien, ils les amènent et moi j'en ai certaines que j'ai de mon stock perso. Mais, ce n'est pas gênant, pour les petits, pour faire du vocabulaire. Même si c'est une carte postale des années 60, cela n'a aucune importance. Si pour faire, si c'est les falaises d'Etretat, ce n'est pas gênant. Cela n'a pas vraiment, cela n'a pas vraiment changé. La seule idée, c'est que ce ne soit pas la carte postale avec plein de petites photos.
Chercheur	Donc, vous travaillez surtout sur les cartes, les cartes postales.

N.M. 22	Les cartes postales. Sinon, si, ce que je fais moi aussi mais il faudrait que je vous le sorte. Après, par thème, par exemple, quand je fais les villes. Je suis allée sur internet et je suis allée chercher plein de photos de villes. Du coup, où on voit par exemple, le tramway, le RER, le métro, voilà. Donc, moi, je me prépare des CD. Des diaporamas sur les thèmes. Ce qui permet de regarder des diapos, enfin, sur un écran.
Chercheur	Oui, donc, vous les projetez à chaque fois.
N.M. 23	Voilà, puis, ça permet de parler. Alors, après, soit ils regardent avec une grille de questionnaire soit c'est cela peut-être ma leçon à moi. On regarde, donc, ce qu'on observe. S'ils n'ont pas le mot juste, je donne le mot juste. En zone urbaine, je le fais pas mal parce qu'il y a le centre historique, après, il y a les zones pavillonnaires, les grands ensembles. Cela permet de voir toutes ces unités-là. Et, faire s'interroger les enfants sur le paysage, enfin, sur le paysage urbain. Ici, vraiment, j'ai un gros plot en CE2 sur le paysage urbain.
Chercheur	Et est-ce que vous avez du mal à préparer vos leçons de géographie ou c'est quelque chose qui ne vous pose pas de problèmes ?
N.M. 24	Moi, j'aime bien. Cela ne pose pas spécialement de problèmes. Après, souvent, j'ai des idées et puis je n'ai pas le temps d'aller vraiment faire le truc super. Là, je vois, on a beaucoup bossé en carto sur la Charente Maritimes. Moi, je ne maîtrise pas. À l'époque, moi, quand j'étais en géo, cela a peut-être changé pour vous. Mais, tout ce qui était la cartographie sur ordinateur, moi, je n'allais pas. Enfin, moi, je vois mon fils est en géo, maintenant, c'est super parce qu'ils sont... ils font des calques, des machins, ... c'est génial quoi.
Chercheur	Je ne sais pas non plus.
N.M. 25	Et, lui, il fait cela super bien. Je me rappelle quand nous on était avec des calques, des machins et les ronds dans les boîtes à ronds. Et, donc, voilà, alors là. Si, j'ai un peu galéré à faire les mises en pages pour avoir les cartes qui soient...
Chercheur	Et, ces cartes-là, vous les récupérez à partir de quel... ?
N.M. 26	Et, bien, on les a récupérés un peu sur internet. Et puis, après, il fallait refaire toute la mise en page. Donc, là, c'était un zoom. L'idée, c'était qu'on partait de là, on allait là.
Chercheur	Et ça, ce sont des documents que vous donnez aux élèves ?
N.M. 27	Oui, ils l'avaient tous. C'était leur carnet de classe patrimoine. Et après, ils ont un contrôle avec la carte muette. Et tout à replacer.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
N.M. 28	Et, après, il y a des fiches, des questionnaires sur les cartes.
Chercheur	Et tout ça, c'est vous qui le construisez en fin de compte.
N.M. 29	Là, personnellement, ce n'est pas moi qui les ait construits. Puisque je pars avec une collègue qui l'avait déjà fait l'année précédente. Donc, on l'a remaqueté pour ce que ce soit plus joli. Mais, la base, ce n'était pas moi qui était allé chercher. On a refait la leçon sur la Charente Maritimes.
Chercheur	Mais, là, c'est parce que c'était spécifique à la classe de mer.
N.M. 30	Pour la classe de mer, oui.
Chercheur	Mais, en règle générale, vous procédez toujours de cette manière là.
N.M. 31	En règle générale, c'est-à-dire que j'ai des fonds de cartes. Alors, j'ai des fonds de carte anciens mais qui bougent pas. Par exemple, j'ai le département du Val-de-Marne qui sont des fonds de cartes que moi j'avais du temps où je faisais de la carto. Donc, ça, ça n'a pas bougé, les limites communales. J'ai l'Ile-de-France aussi. Les fonds de carte de France, je les ai tous avec la découpe administrative, la France physique. Donc, ça, je les ai. Et puis, après, voilà, si cela ne me satisfait pas. Voilà, l'Europe qui a beaucoup bougé, donc à chaque fois je mets à jour.
Chercheur	Donc, ça, en fin de compte, c'était votre documentation personnelle ?
N.M. 32	Oui. C'est ma documentation perso.
Chercheur	Que vous tirez en fin de compte de votre propre formation ?

N.M. 33	Oui, que je tire du fait que je sois géographe d'origine. Et puis, voilà. J'ai gardé. Et puis, sinon, pour les données chiffrées. Par exemple, si j'ai besoin d'avoir... Là, je vais devoir travailler sur la population. Cela fait longtemps que je ne l'ai pas fait, parce que cela fait longtemps que je n'ai pas fait du CM1, donc, il va falloir que j'aille sur le site de l'Insee. Sinon, pour euh, ...
Chercheur	A chaque coup, vous validez vos données par rapport à des sites ?
N.M. 34	Oui, voilà. Mais, je ne les renouvelle pas tous les ans quand même. Parce que, bon, c'est un ordre d'idée. Bon, pour des petits. Mais, c'est sûr que là, par exemple, la climatologie, je l'ai sous la main, les cartes, elles sont faites donc je ne vais pas les revoir. Donc, il y a les grandes zones climatiques. Par contre, quand je vais attaquer la population mondiale, alors, là, tout va être à faire.
Chercheur	D'accord.
N.M. 35	Donc, je vais chercher. Pour avoir les tableaux de données, je vais les prendre sur internet. Je vais aller sur des sites où il y a la population mondiale. Des sites officiels et puis je vais chercher par contre des cartes. Soit, j'arrive à trouver, soit sinon je les ferai moi.
Chercheur	D'accord.
N.M. 36	Parce qu'en même temps, pour des classes primaires, il faut qu'elles soient très claires.
Chercheur	Et celles qu'il y a dans les manuels, cela ne vous satisfait pas ?
N.M. 37	Eh, bien, souvent, c'est que les manuels que l'on a, ils ont dix ans d'âge.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
N.M. 38	Et la mise en page a vieilli assez vite. Enfin, la mise en page ces dix dernières années, quand même, a beaucoup changé. Surtout, en cartographie, il y a des choses beaucoup plus sympas.
Chercheur	D'accord.
N.M. 39	Et, puis, sur les données de géo-économiques, cela n'a plus beaucoup de sens quand on parle du nombre de personnes qui travaillent.
Chercheur	Et, donc, le support du manuel, par exemple, vous ne vous en servez jamais ? Si je comprends bien.
N.M. 40	En géo, non. Je ne m'en sers pas. Vraiment, je ne m'en sers pas. Ce que je fais souvent, c'est que je leur imprime. On a une salle informatique, je leur imprime à tous la carte de la géophysique en couleur (de la France). Parce que voilà, je la trouve belle. Je leur donne la carte de l'Europe et la carte du monde pour qu'ils l'aient, quoi. Non, les manuels en géo, vraiment. Si pour la leçon sur... si, la leçon « continents/océans », ça, ça ne change pas. Et puis aussi, tout ce qu'on doit faire aussi, c'est l'altitude, longitude. Celle-là, c'est une leçon bateau.
Chercheur	Donc, vous êtes à l'aise, en fin de compte, avec cette discipline ?
N.M. 41	Ah, bah, oui. Moi, j'aime bien. Oui, oui. Non, non, j'aime bien. Mais, par contre, en école primaire, c'est une discipline, on manque de temps comme dans beaucoup parce que cela fait... cela doit faire à peu près 45 minutes par semaine. Donc, c'est rien, quoi.
Chercheur	Et, vous, vous aimeriez en faire plus ?
N.M. 42	Eh, bien, moi, je suis convaincu de l'intérêt de la discipline. A la fois, dans la compréhension de l'histoire, de plein de choses et puis aussi, tout simplement, dans la vie quotidienne. Parce que lire une carte, c'est hyper important. C'est pour cela aussi que je fais autant de repérages sur carte et sur plan parce que les enfants ici, beaucoup ne vont pas faire d'études, mais par contre, cela pourra toujours leur servir de savoir se repérer sur un plan.
Chercheur	Donc, là, c'est le côté pratique de la géographie ?
N.M. 43	C'est le côté pratique de la géographie. Intellectuellement aussi, c'est super de passer du réel à la représentation sur plan quoi.
Chercheur	Et, en ce qui concerne les autres disciplines. Est-ce que vous opérez de la même manière pour préparer vos leçons ou c'est spécifique à la géographie ?
N.M. 44	Maths, Français, on a des manuels qui sont régulièrement remis à jour. Et puis, après, moi, je

	travaille depuis vingt ans donc il y a des choses,... après, euh, on sait faire des petits trucs, des jeux. Donc, j'ai pas besoin de faire des recherches en Maths, Français. En Histoire, j'utilise beaucoup internet parce que les enfants vont beaucoup de recherches eux-mêmes. Sur des thèmes. Je lance un thème et ils vont chercher des choses.
Chercheur	Et, là, alors, comment vous validez ce qu'ils trouvent ?
N.M. 45	Alors, euh, c'est compliqué. Ça, ce n'est pas évident. C'est là, où, par exemple, en Géographie, quand on est sur l'Europe, je fais un travail par groupes. Tout le temps. Chaque binôme prend un pays d'Europe et ils ont une fiche d'identité d'un pays d'Europe. Et, ils doivent aller sur internet pour la compléter. Alors, moi, en général, j'ai un grand tableau avec les pays, voilà. Et quand c'est à peu près, parce que selon... déjà, ils se rendent compte d'eux-mêmes que les données ne sont pas les mêmes selon les sites. Donc, on se dit que c'est un ordre d'idée. Tant qu'il n'y a pas de contradiction majeure, cela n'a pas trop d'importance. Mais, par contre, au moment où ils doivent prendre des photos de leur pays. Ils font des affichages, des exposés, alors, là, moi, je ne... voilà. Lorsque c'est un paysage, et qu'ils n'ont pas titré en-dessous, je n'ai pas du tout la moindre idée si cette forêt est bien de Roumanie ou pas quoi. Et puis, s'ils écrivent un nom de forêt de... avec un mot avec deux z, trois y et un w. Là, je suis un peu embêtée. Parce qu'ils ne le font pas forcément avec moi, et après, moi, je vois arriver la feuille imprimée, si la légende est incomplète, je n'ai pas moyen. Donc, là, je peux être embêtée. Je n'ai pas trouvé de solutions. Donc, je leur redis à chaque fois de ne prendre que des documents que l'on puisse identifier. Mais, c'est vrai qu'après, voilà, si c'est : des villes de France... Voilà, si je leur dis : prenez deux monuments de chaque ville de France, normalement, je connais plus ou moins les grandes places de toutes les villes françaises. Voilà. Mais, sur les capitales européennes, ou sur d'autres pays du monde, là, je ne suis pas sûre du tout. Des fois, je suis embêtée, oui, en effet. Ça, c'est la limite du travail de recherche des enfants sur internet.
Chercheur	Et quand vous vous documentez. Vous vous documentez surtout pour vous, cette documentation elle est pour vous pour améliorer vos connaissances ou elle est plutôt à destination des élèves ?
N.M. 46	Alors, moi, pour améliorer mes connaissances, en géographie, personnellement, je ne fais pas grand chose. Je ne lis plus. Je ne lis quasiment plus rien en géo. Moi, je lis le Courrier international. Allez, c'est tout. Par contre, je lis le Courrier international toutes les semaines. Ce qui donne quand même des choses d'actualité, en éco, en géo. Mais, sinon, non, moi, je ne lis plus d'ouvrages. Je feuillette ceux de mon fils parce que... de temps en temps, mais j'avoue que...
Chercheur	Et, quand vous recherchez quelque chose, un document, comment vous vous y prenez ? Vous avez déjà une idée de ce que vous cherchez ? Comment cela fonctionne ?
N.M. 47	En général, je cherche quelque chose parce que j'ai une idée derrière la tête. Souvent, je veux maquetter une présentation pour les enfants. Donc, soit, je cherche des données pour moi, ensuite, faire un produit où les données vont apparaître. Ou je cherche une carte toute faite. Mais, j'ai souvent une idée très précise. Je me ballade rarement. Sinon, j'utilise aussi l'IGN. J'ai un cousin qui travaille là-bas. Et, souvent, je lui demande des fonds de carte. Voilà. Et il me photocopie des choses que l'on ne trouve pas dans le commerce. Donc, là, par exemple, j'avais sur la presqu'île d'Arvert, j'avais eu la carte de Cassini de cet endroit là, j'avais eu une carte d'Etat major, en photocopies.
Chercheur	Et quand vous récupérez les documents que vous avez... vous avez récupéré un document sur internet, comment vous validez ce document ?
N.M. 48	Parce qu'a priori, bon, si c'est un document type Insee. Enfin, si c'est des données chiffrées, je vais sur des sites comme ça. Enfin, je ne fais pas Wikipedia, quoi.
Chercheur	Je ne sais pas. Je vous demande. Je ne sais pas.
N.M. 49	<i>A priori</i> , c'est ça. En même temps, ce qu'on cherche pour des enfants de l'école primaire, c'est assez consensuel. Voilà, ce n'est pas...
Chercheur	Oui, d'accord.
N.M. 50	La fois où j'avais eu... j'avais été embêtée, c'est... alors, c'était un thème plus historique que géographique. C'était sur l'abolition de l'esclavage. Et, c'était la première année où le 10 mai avait été Journée commémorative de l'abolition de l'esclavage. Et, moi, j'étais vraiment allée, parce que

	je voulais faire une leçon sur le commerce triangulaire et tout. Et, je m'étais rendu compte qu'il y avait vraiment des données très différentes. Là-dessus, c'était vraiment un sac de nœuds. Mais, finalement, je trouve qu'il y a plus de polémiques sur des sujets historiques que sur des sujets géographiques.
Chercheur	Ah, oui.
N.M. 51	J'avais trouvé. Voilà, j'ai plus été en difficulté sur des recherches, sur des thèmes en histoire.
Chercheur	Mais, cela serait dû à quoi, ça ? C'est parce que vous auriez un œil plus expert ?
N.M. 52	Non. C'est parce que je pense que c'est plus polémique parce que ce sont des thèmes qui sont plus polémiques que l'augmentation de la population ou la faim dans le monde. Oui, voilà... oui, peut-être qu'inconsciemment, voilà, j'arrive plus à trier moi-même les informations en géographie qu'en histoire où je ne suis pas trop dans mon champ de compétences.
Chercheur	Par contre, en histoire, vous êtes plus en difficulté quand vous allez chercher des documents ?
N.M. 53	Oui, parce que quand c'est des sujets... j'avais eu des difficultés, pareil, c'était sur la Shoa, par exemple. Il y avait plein. Parce qu'il y a plein de sites d'associations. Et forcément, on tombe dessus. Donc, on va lire. Il y a des dissensions. Enfin, il y a des courants de pensée différents. Et, l'information, elle n'est pas claire à extraire, surtout que moi, l'information, elle doit être d'une limpidité.
Chercheur	Pour l'histoire ?
N.M. 54	Pour tout, même.
Chercheur	Ah, d'accord.
N.M. 55	A chaque fois, l'information, elle doit être vraiment d'une simplification extrême. Mais, néanmoins, il faut quand même, enfin, il faut quand même qu'il y ait un fil conducteur. Un déroulement aussi.
Chercheur	Et la géographie. Cela ne vous pose pas de soucis. En fin de compte, vous savez déjà .. ?
N.M. 56	Parce que la géographie en primaire, elle est essentiellement descriptive.
Chercheur	D'accord.
N.M. 57	Donc, il n'y a pas de... voilà. Enfin, après, le seul thème sur lequel j'ai fait entrer un peu de polémiques et de questionnement, c'était sur l'étude des villes. Parce que, bon, à Paris XII, j'étais en Urbanisme, donc, c'est aussi vraiment, vraiment mon domaine. Sur les endroits où il fait bon habiter. La problématique liée aux transports. Mais, parce que c'était un sujet que je maîtrise vraiment sur le bout des doigts. Je pense qu'il faut vraiment maîtriser très au-delà de ce qu'on demande aux enfants pour pouvoir faire toucher une problématique aux enfants. Sinon, enfin, voilà, sur d'autres disciplines ou en histoire, des choses qu'on ne maîtrise pas, on est obligé en école primaire d'être très linéaire quoi.
Chercheur	D'accord, donc, en fin de compte, là, vous ne seriez vraiment, ... là, on pourrait dire que vous auriez un œil expert sur l'enseignement de la géographie que vous n'avez pas spécialement dans les autres disciplines ?
N.M. 58	Oui, après, oui, oui, de toutes façons, c'est sûr que j'ai plus, je suis plus experte en géographie. Oui, oui, oui. Non, non, mais cela permet aussi d'aborder des questions différemment. C'est bien, enfin, moi, je trouve cela super chouette.
Chercheur	Oui, mais, en même temps, cela pose un problème concernant la polyvalence du maître. Parce qu'en fin de compte le maître devrait être capable de proposer cette même expertise dans toutes les disciplines. Mais, là,
N.M. 59	Après, et bien, forcément, je pense qu'on a tous une expertise supérieure dans un domaine qu'un autre. Cela ne veut pas dire que l'on n'est pas compétent dans les autres domaines. On est quand même compétent. Mais ça...
Chercheur	Mais, cela interroge quand même.
N.M. 60	Voilà, cela permet de faire des choses plus intéressantes. Mais, après, le temps imparti à chaque discipline fait que de toute façon, ce ne serait pas possible d'amener les enfants à avoir des

	questionnements. Voilà, on ne peut pas se questionner sur chaque thème. Ce n'est pas possible. Il y a des... voilà, moi, dans l'année, il y a des choses où je choisis de poser un questionnaire. Sur l'étude des villes, je pose un questionnaire parce qu'en plus je trouve cela important. Ils vivent en ville. Enfin, la question du logement. La question de l'accès à la culture. Voilà, des choses comme ça. Le commerce. C'est des choses qui les touchent beaucoup. Quoi, aussi. Donc, si on peut travailler... mais on ne pourrait pas le faire pour tout. C'est sûr que je ne lance pas de polémiques quand je fais les fleuves de France. On fait le vocabulaire : le méandre, le confluent, ...
Chercheur	Mais, il n'empêche que pour certains thèmes, vous êtes capable de le faire, en fin de compte.
N.M. 61	Oui, je peux le faire sur certains thèmes. De toutes façons, j'aurais plus d'expertise, je n'aurais pas le temps d'en développer d'autres, quoi. Je trouve ça bien dans l'année de s'arrêter sur un sujet un peu... on va creuser, on va se poser des questions. Mais, on ne peut pas le faire sur d'autres choses.
Chercheur	Oui, oui. Et, en règle générale, est-ce que vous trouvez ce que vous cherchez ?
N.M. 62	Oui, oui. En géographie, je trouve ce que je cherche.
Chercheur	Mais, parce que vous savez où vous devez chercher ?
N.M. 63	Parce que je ne cherche pas des choses compliquées. Je ne cherche pas... je n'ai pas besoin d'une donnée. Enfin, voilà, quand vous voyez le programme, ce n'est pas. Ce n'est pas des choses hallucinantes. Donc, oui, oui, en géographie, il n'y a pas de soucis. Après, moi, je sais qu'il y a des outils que j'aimerais bien avoir mais bon, que je me constitue. C'est tout ce qui est stock de photographies parce que je trouve que vraiment l'image. Enfin, moi, l'étude de paysages, je trouve cela super, enfin, l'approche par le paysage.
Chercheur	Et pour les cartes postales, vous faites comment ? Vous les projetez ? ou... parce que c'est tout petit en même temps.
N.M. 64	Non, on les a. On les donne. Ils les manipulent. Ils les trient. C'est-à-dire, eux, en amènent, et puis moi, j'en ai un stock depuis vingt ans. Et puis, systématiquement, quand j'envoie des cartes postales dans ma famille qui les redonnent après. J'envoie des cartes postales. Enfin, là, j'étais à Toulouse. J'ai envoyé à mon fils pour récupérer le centre historique de Toulouse en vue aérienne. Du coup, voilà, je sais que je l'ai sous la main.
Chercheur	D'accord.
N.M. 65	Et, puis, moi, du coup, on ne m'envoie que des... on ne m'envoie pas des cartes postales avec... on m'envoie toujours des cartes postales géographiques. Donc, j'ai un stock assez important. Finalement, tout le monde a des cartes postales chez soi.
Chercheur	De moins en moins.
N.M. 66	De moins en moins. Alors, c'est vrai que c'est de moins en moins vrai. Voilà, mais enfin, j'arrive quand même à avoir mon stock de cartes postales. Et puis, sinon, j'ai mes fameux DVD de diaporamas par thèmes. Et une fois qu'ils sont faits, ils sont fait. Il y en a un sur la campagne. Alors, j'en ai fait un une année, c'était assez rigolo, c'était des sites, moi, je suis dans la Nièvre, sur les bords de Loire. Et j'avais fait une série de vingt photos, avec des vues, des angles différents, et douze fois, tous les mois.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
N.M. 67	Après, il y a pleins de jeux à faire. Remettre celles qui vont ensemble. Les classer. Voilà, là, c'est un exemple de stock de matériel que j'ai pu faire.
Chercheur	Et qu'est-ce qui vous manque le plus pour préparer vos leçons ?
N.M. 68	Du temps.
Chercheur	Ah, oui, du temps.
N.M. 69	Oui, du temps. Enormément de temps.
Chercheur	Alors, c'est du temps pour quoi ? Pour faire des recherches ?
N.M. 70	Pour mettre en place après. Parce qu'il y a le moment où on a le document. Mais, après, le document, il faut le paginer, le scanner, le découper, l'adapter. Donc, ça, ça prend beaucoup de

	temps. Après l'intérêt, c'est qu'une fois qu'il est fait, il peut resservir mais pour faire une progression sur un thème qui soit propre, qu'il y ait une logique et après on l'améliore d'année en année. Des fois, il y a des choses qui marchent, des fois, il y a des choses qui ne marchent pas. Et vraiment, cela prend du temps. Cela prend du temps que l'on n'a pas. Parce que la semaine est courte. Du temps et puis moi, j'aimerais bien avoir...
Chercheur	Un tableau interactif.
N.M. 71	J'aimerais bien avoir un TBI. Oui, hein. Je l'ai vu fonctionner. Et puis, voilà, je trouve que vraiment, si on pouvait tous avoir les fonds de cartes avec les calques, ce serait super. Je l'ai vu marcher.
Chercheur	Et vous pensez que cela apporterait un plus.
N.M. 72	Eh, bien, on fait sans mais ce serait quand même chouette. Je me dis que voilà, c'est super.
Chercheur	Vous a-t-on donné pendant votre formation initiale en IUFM des références ?
N.M. 73	En géographie, non.
Chercheur	Est-ce que vous avez eu des cours ?
N.M. 74	J'ai eu un an de cours en géographie mais j'ai aucun souvenir de ce qu'on a pu me dire en géographie. Après, en tant qu'adulte, j'ai fait une fois un stage de géo qui était sur l'identité européenne que j'ai trouvé plus historique que géographique d'ailleurs. Non, mais qui m'a donné... qu'est-ce que cela m'a donné... pas grand chose. Quelques adresses dans Paris pour aller visiter des choses quoi, c'est tout.
Chercheur	Mais, sinon, vous auriez besoin d'une formation complémentaire.
N.M. 75	En géographie, non, non. J'aurais besoin, j'aimerais bien savoir faire des cartes, si j'aurais besoin. J'adorerais savoir, enfin, qu'il y ait un logiciel que l'on puisse utiliser en école primaire pour prendre des cartes, faire des documents, enfin, voir, gérer un fond de carte. Et ça existe.
Chercheur	Oui, sûrement.
N.M. 76	Mais, voilà, moi, je n'en ai pas. Je ne sais pas m'en servir et puis pour apprendre en m'en servir, il faudrait un stage, voilà. Si, j'aimerais bien avoir une formation en cartographie pour faire des cartes pour mes élèves. Voilà.
Chercheur	Mais est-ce que vous utilisez aussi des croquis ?
N.M. 77	Alors, avec les petits, des fois, je fais cela une ou deux fois dans l'année. C'est rigolo. On fait, enfin, des cartes mentales, des représentations. Bon, voilà. Ça, je trouve ça marrant. Et après, on confronte le plan sur des déplacements. Ça, je fais toujours cela à un moment donné. Et, sinon, il y a toujours un exercice que je fais dans l'année, c'est une carte imaginaire sur un thème.
Chercheur	Mais, il n'y a presque pas de supports écrits dans votre enseignement ?
N.M. 78	Si, parce qu'après, toujours, donc, il y a la carte, on observe la carte. Il y a les TP avec les questions et après il y a un moment donné où on va formaliser quand même : la population dans le monde, les grandes zones climatiques. Systématiquement, soit ils copient un résumé, soit parfois, quand je trouve que c'est un peu long à copier et que je veux vraiment que ce soit bien lisible pour tout le monde, moi, je tape le texte. Et, alors, souvent, ce que je fais, enfin, depuis le début de l'année comme ils sont en CM1, j'ai remarqué que cela marchait pas mal, je fais des textes à trous. C'est-à-dire qu'ils ont le texte mais il est incomplet. Donc, ils sont obligés d'être en écoute active, qu'ils suivent et qu'ils complètent et en même temps, pour eux, la leçon après est plus lisible. Et, après, dans l'évaluation, enfin, dans la partie leçon, je reste très, très, traditionnelle, c'est-à-dire qu'ils ont la leçon à apprendre. S'il y a une carte avec, ils ont la carte à travailler. Et après, ils ont une question de cours et une carte muette à compléter quoi. Donc, souvent, les notations en géographie, c'est moitié les TP, et moitié ça. Mais, sachant toujours, que c'est 45 minutes par semaine. Donc, c'est... alors, souvent ce que je fais, c'est que je vais faire 15 jours de suite de géographie, 15 jours de suite d'histoire. Du coup, cela va faire deux fois 45 minutes par semaine. Pendant deux semaines, on va faire quatre séances de géo. Il y a un bloc de géo de fini. Puis, on va passer à 4 séances d'histoire. Parce que sinon, c'est trop, ils oublient. Et puis, même moi, je perds le fil... à avancer. Donc, souvent, je fonctionne comme cela, à la quinzaine. Et puis, voilà, les séances d'informatique, du coup, cela rajoute aussi du temps parce

	que c'est du temps de recherche. Et au lieu de faire de la recherche sur des recettes de cuisine. Souvent, je leur fait...
Chercheur	Ah, oui, d'accord, vous intégrez la géographie aux recherches. Ah, oui d'accord.
N.M. 79	Eh, bien oui, parce que c'est la partie informatique qui est comptée dans la discipline sciences. C'est les TICE, et du coup, c'est manipulation de l'outil informatique.
Chercheur	Et vous, vous l'appliquez en fin de compte...
N.M. 80	A la géographie.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, vous pourriez...
N.M. 81	Aussi à l'histoire et aussi aux sciences. Mais voilà. C'est-à-dire que la séquence d'informatique de la semaine, si c'est la semaine de la géo, elle sert à chercher des choses en géo. Donc, cela permet de rajouter du temps.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
N.M. 82	Bon, voilà, on joue un peu comme ça. Mais, bon, après, oui, on manque de temps, quoi. On manque vraiment, vraiment de temps.
Chercheur	Pour l'enseigner et pour la préparer ?
N.M. 83	Pour préparer, pour enseigner. Oui, mais c'est peut-être aussi parce que moi j'aurais plus envie de m'étendre. Je pourrais certainement aussi être plus concise. Après, voilà, l'effet pervers d'avoir plus de connaissances dans une discipline, c'est que je pense que je m'étends plus. Et parfois, j'ai l'impression que je suis plus efficace en Histoire où je n'ai pas d'état d'âme que en géographie où j'aimerais bien, voilà, qu'ils aiment les cartes. Et puis, voilà, des fois, j'ai des rouleaux de cartes, des fois j'arrive, on regarde les cartes. C'est pas un truc qui avance. Simplement, on a regardé des cartes, quoi.

Transcription de l'entretien de N.C.

N.C., remplaçant sur une circonscription, un an d'ancienneté, pas de PE2 à l'IUFM, Licence STAPS. 31 ans.	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres. Je ne sais pas si vous pouvez me présenter un support et me dire pourquoi vous avez choisi celui-là ? Pourquoi vous n'en avez pas choisi un autre. Comment vous vous y êtes pris en fin de compte pour choisir ce document. Est-ce que vous vous y prenez toujours de la même manière ?
N.C. 1	Alors, oui. Je peux vous en présenter. Mais, surtout, je parlais surtout sur des révisions. Sur la France en tant que telle. Donc, j'avais agrandi une carte de France où on voyait les océans, les mers, où on pouvait placer des villes, certaines villes, des pays voisins. Voilà, sinon. Il y avait celui-là par rapport au relief. On pouvait voir que la France est divisée en trois parties : les hautes montagnes, les moyennes et les plutôt basses montagnes. Et là, pour placer les noms des chaînes de montagnes.
Chercheur	Mais, en règle générale, quand vous faites vos leçons de géographie, vous utilisez particulièrement quels supports ?
N.C. 2	La grande carte.
Chercheur	Ah, oui d'accord. Vous avez une grande carte. Et, sinon, vous ne vous appuyez pas sur des manuels. Ou comment cela fonctionne ?
N.C. 3	Eh, bien, là, non. Parce qu'en fait, vu que c'est uniquement sur la France, on lit essentiellement la carte.
Chercheur	Donc, ça, c'est une carte murale. D'accord. Donc, ça, c'était sur la France physique.
N.C. 4	Oui.
Chercheur	Après, là. Ce sont vos premières leçons ?
N.C. 5	Oui. Et puis, après, on est complètement parti sur autre chose. Parce qu'en fait, avec les élèves, ils ont eu un... ils font un projet Ecole et Cinéma et ils ont vu un film sur la Chine. Et, donc, du coup, on est parti, un peu sur le continent asiatique, sur la Chine, sur les provinces de Chine. Plus particulièrement, le Sishuan parce que le film parlait de cette région et après on est parti sur internet pour retrouver le continent asiatique. Savoir situer la Chine, d'autres pays aux alentours, et tout cela.
Chercheur	Et ça, vous aviez un site particulier pour... comment vous faisiez vos recherches sur internet ?
N.C. 6	Sur Google. Et après, on tapait, enfin je leur demandais de taper... déjà, je leur avais présenté une carte de l'Asie, pour essayer qu'ils sortent le mot important, donc, l'Asie. Le continent asiatique, le continent Asie et après sur Google, sur le moteur de recherche, ils tapent Asie et on essaie de retrouver la carte qui ressemblait à celle que je leur avais présenté. Et puis, à partir de là, ils accédaient à de [mots inaudibles].
Chercheur	D'accord. Et celle que vous avez présentée, vous l'aviez récupérée de quel support ?
N.C. 7	Je l'avais tirée d'un site internet. Alors, euh, après, je n'ai plus le nom du site.
Chercheur	Mais, cela vous avait importé de savoir d'où était tirée cette carte... comment vous avez fait votre choix pour cette carte ?
N.C. 8	Parce que c'était vraiment ciblé sur l'Asie. C'était vraiment l'Asie. Il n'y avait pas l'Europe. Il n'y avait pas le reste du monde. On voyait vraiment l'Asie. C'était par rapport à cela.
Chercheur	Vous sortez de l'IUFM. Vous aviez eu une formation en géographie ?
N.C. 9	Très brève.
Chercheur	Très brève. Oui.
N.C. 10	Qui se résume à, allez, entre trois et six heures, quoi.

Chercheur	Et cela vous sert pour votre enseignement ?
N.C. 11	Ce que l'on avait vu, non.
Chercheur	Mais pour quelles raisons cela ne vous sert pas ?
N.C. 12	Parce que c'était beaucoup plus ciblé par exemple sur la Région parisienne. Enfin, on avait vu le réseau ferroviaire. Enfin, que des trucs comme ça. Alors, du coup, c'était plus ciblé.
Chercheur	D'accord. Mais, alors, le problème qui se posait, c'était... Comment dire : car en même temps, c'était ciblé mais cela vous montre une manière de faire ou alors c'était vraiment très ciblé sur quelque chose que vous ne pourrez pas reprendre de toute manière. Parce qu'en même temps, on peut très bien faire un cours qu'on pourrait, sur un autre thème, on sait la trame avec la manière avec laquelle on va s'y prendre ou on ne vous a pas du tout fait cela ? Je ne sais pas. Parce qu'en fin de compte, est-ce que cette formation, cela vous aide dans votre quotidien ?
N.C. 13	Forcément, un petit peu. Parce que sinon je pense...
Chercheur	Je ne sais pas.
N.C. 14	Oui. Oui, oui. Après, je pense qu'on n'avait pas assez de recul. Parce qu'en fait c'était vraiment en tout début d'année et qu'on ne savait pas comment cela se passait dans une classe. Comment vraiment prendre la classe et préparer une leçon. Et donc, ils nous présentaient telle façon. Mais, enfin, pour moi, je sais que cela ne me parlait pas plus que cela. Je trouvais que c'était intéressant la façon dont ils nous présentaient la leçon mais après, je ne voyais pas trop les objectifs, quels, euh... pourquoi ils prenaient ce document et pas un autre. Enfin, comment ils l'exploitaient ?
Chercheur	Mais, alors comment vous vous y prenez justement ?
N.C. 15	Moi, eh, bien, je fouille, je fouille.
Chercheur	Vous fouillez où ? Parce que, moi, c'est ce qui m'intéresse.
N.C. 16	Essentiellement, pour la géographie, sur internet. Sinon, je m'appuie sur les manuels. Après, en dehors, des mathématiques, de la géographie et du français, les manuels qu'ils utilisent. Et avec le guide du maître.
Chercheur	En histoire/géo aussi vous utilisez le guide du maître ?
N.C. 17	Non, parce que je ne l'ai pas. Alors, du coup, je m'appuie sur leur livre et après j'essaie de trouver...
Chercheur	Et, en règle générale, vous avez des difficultés à préparer vos leçons en géographie ? Ou, c'est une matière qui vous pose aucun problème ?
N.C. 18	Difficile, oh, oui. Difficile.
Chercheur	Alors, difficile, mais pour quelles raisons ?
N.C. 19	Difficile, parce que je débute et donc, euh, je ne connais pas forcément le programme. D'où est-ce qu'ils partent, d'où est-ce qu'ils savent. Et, en plus, certaines écoles ont fait cela, d'autres ont fait cela. Et, après, donc, ... il faut que je m'imprègne de cela. Et, en plus, que je me concentre sur les autres disciplines. Donc, du coup, c'est vrai que je passe beaucoup moins de temps.
Chercheur	D'accord. Donc, vous passez plus de temps en français et...
N.C. 20	Et en mathématiques...
Chercheur	Mais, est-ce que vous préparez de la même manière en français, en géographie ou en mathématiques ou c'est totalement différent. C'est-à-dire, les supports que vous utilisez, vous procédez de la même manière pour préparer la leçon, ou c'est totalement différent ? C'est-à-dire, ce serait spécifique à la géographie, cette manière d'utiliser les manuels et puis les sites internet, ou vous faites cela dans toutes les matières ?
N.C. 21	C'est plus spécifique en géographie.
Chercheur	Mais alors pour quelles raisons, c'est plus spécifique en géographie par rapport au français ou aux mathématiques par exemple ?
N.C. 22	C'est parce que moi, je parlais sur la France en disant que c'était un rappel quand même. Et qu'il

	fallait que je trouve des cartes de France.
Chercheur	D'accord. Alors, là, c'est un problème de documentation qui se pose ?
N.C. 23	Là, oui, par rapport à cela. Mais, après, je ne me suis pas plus penché sur la question du programme lui-même. Et, je pense que j'aurais des difficultés quand même à préparer mes leçons.
Chercheur	Mais, pour quelles raisons, justement, pourquoi vous auriez des difficultés à préparer ? Puisque vous avez un manuel, un manuel du maître ?
N.C. 24	Parce que je pense que je pense que je passerais beaucoup moins de temps à préparer aussi.
Chercheur	En histoire/géo, en géographie. Ah, oui d'accord. Mais pour quelles raisons moins de temps ?
N.C. 25	Parce que c'est des <i>a priori</i> , je pense, mais que le français et les maths, enfin, on me dit qu'ils sont plus importants. Donc, j'ai tendance à plus m'axer dessus. Et après, aussi, c'est vrai qu'en histoire/géo, l'histoire m'intéresse plus que la géographie. Et, donc, du coup, je pense qu'il y a ça aussi qui fait que...
Chercheur	Alors, quand cela vous plaît moins, vous faites moins ?
N.C. 26	C'est possible.
Chercheur	Ah, oui. D'accord. Mais, au niveau des connaissances : est-ce que cela vous pose problèmes pour mettre en œuvre vos séances ?
N.C. 27	Au niveau des connaissances en géographie, il faudrait que je m'y replonge. Mais, je pense que... je pense un petit peu quand même.
Chercheur	Ah, oui. Dans quels domaines, cela vous pose le plus de problèmes ?
N.C. 28	En géographie ?
Chercheur	Oui, est-ce que c'est la mise en œuvre, en fait, des séances, qui vous posent problèmes, ou ce sont les connaissances pures sur ce qu'est la géographie ?
N.C. 29	Je pense qu'il y aurait un petit peu des deux, mais, je pense que les connaissances, on peut les rechercher, les retrouver. Et, après, c'est la mise en œuvre, oui, je pense. Parce que voilà : c'est vraiment le début et du coup, j'ai vraiment du mal à vraiment cibler les objectifs. Quels sont les objectifs qui sont importants. Comment les amener, et comment amener la leçon avec les supports.
Chercheur	Mais, dans les livres du maître. Cela ne vous guide pas, cela ne vous aide pas ? Ah, oui, vous n'avez pas le guide du maître. Et le manuel, c'est pareil, cela ne vous guide pas de trop ? Sur les manières de faire ?
N.C. 30	Eh, bien, il y a beaucoup de docs... enfin, ... après, c'est vrai que je ne me suis pas plus penché sur la question puisse que pour l'instant j'étais vraiment sur des rappels. Mais, après, c'est vrai, je ne suis pas allé piocher dans les manuels de CM1 ou de CE2, enfin, pour faire,... pour faire cela... là, c'est vrai que je manque un peu de recul pour...
Chercheur	Et pendant votre formation ? On vous a donné des références pour vous aider à bâtir vos leçons ? Pour vous remettre à niveau ? Je ne sais pas.
N.C. 31	Alors, oui, oui. Je ne l'ai plus en tête, mais je pense que oui. Tous les sites académiques...
Chercheur	Ce sont surtout des sites que l'on vous a donnés ?
N.C. 32	Je ne les ai plus en tête... mais, il me semble que oui.
Chercheur	Mais, là, vous n'allez pas piocher dedans, alors ?
N.C. 33	J'essaie. Si, je prends, mais alors, après... Après, le temps de m'en imprégner, le temps de préparer les autres disciplines aussi, le temps de... Enfin, je suis un peu pris de court.
Chercheur	La géographie, c'est une matière que vous faites avec plaisir, ou vous la faites plutôt à reculons ?
N.C. 34	J'essaie de prendre du plaisir.
Chercheur	C'est une matière que vous faites ? Ou, si vous ne la faisiez pas, cela ne vous dérangerait pas ?

N.C. 35	C'est une matière que je fais. Parce que toutes les matières sont importantes. Est-ce que cela me dérangerait de ne pas en faire ? Oui, quand même, parce que c'est intéressant. Mais, après, c'est vrai, qu'en géographie, je suis moins à l'aise qu'en mathématiques ou en français.
Chercheur	Pourquoi vous êtes moins à l'aise en géographie que dans les autres matières ?
N.C. 36	Moins à l'aise en géographie que dans les autres matières ?
Chercheur	Oui.
N.C. 37	Peut-être parce que dans mon cursus scolaire aussi, tous mes enseignants étaient plus axés sur le français, maths. On nous a bien rabâché que le français, et les mathématiques, c'était plus important...
Chercheur	Pour vous en tant qu'élève ?
N.C. 38	En tant qu'élève, oui. Donc,... Du coup, c'est vrai que certaines matières étaient mises en arrière.
Chercheur	Ça, c'était pour votre formation initiale ? Et à l'université, vous avez fait quel type de...
N.C. 39	J'ai fait sport.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Donc, la géographie, c'était plus éloigné.
N.C. 40	Voilà.
Chercheur	Et le fait justement de ne pas avoir plus eu d'apports de connaissances, ou de manières de faire, cela vous handicape pour faire votre classe ? Vous en auriez besoin, ou au final.
N.C. 42	Si, je pense que... si, si, on en aurait besoin. Je pense qu'il faut se former tout le temps.
Chercheur	Mais, alors, comment vous allez vous former tout le temps ? Comment vous envisagez la chose ?
N.C. 43	Les animations pédagogiques ? Non, mais, après, je ne sais pas trop parce que c'est vrai que pour l'instant, j'essaie de m'en sortir avec la classe... avec toute la classe... et il va falloir que je réfléchisse à me renseigner où est-ce que je peux... qui pourrait m'aider à construire mes séances et tout cela. Les collègues, forcément, mais ils n'ont pas forcément toujours le temps...
Chercheur	Et quand vous cherchez des documents, comment cela se passe ? Je ne sais pas. Vous voulez construire une séance. Vous cherchez des documents. Mais, alors, les documents, comment vous allez les chercher ? Comment vous vous y prenez ? Si vous ne suivez pas le manuel, par exemple ? Parce que là, vous me disiez, je cherche une carte. Alors, comment vous faites là ? Pour trouver ces cartes ou les documents dont vous avez besoin ?
N.C. 44	Par exemple, si je cherche une carte de France, je tape : carte de France ou Reliefs de la France ou France en Europe ou... et après, il me propose plusieurs cartes et après je prends celle qui m'intéresse le plus.
Chercheur	Mais, alors, celle qui vous intéresse le plus, comment vous savez que c'est...
N.C. 45	Celle qui me parle le plus. C'est un ressenti. Après, pourquoi celle-là et pourquoi pas une autre ? Je ne sais pas. Après, c'est vrai que quand j'essaie de l'agrandir, cela dépend si elle est pixelisée ou pas, si... cela dépend de certaines choses comme ça.
Chercheur	Et pour les sites ? Vous prenez n'importe quel site ? Ce qu'il faut, c'est que vous trouviez l'image qui correspond à ce que vous voulez ?
N.C. 46	Pour, euh, la géographie. Alors, après, c'est vrai qu'il faudrait que je me base plus sur les sites institutionnels. Bon, voilà. Mais cela dépend ce que je recherche en fait.
Chercheur	Et ceux-là, par exemple, vous les avez trouvés où ?
N.C. 47	Je n'ai pas le site en tête, mais, ...
Chercheur	Donc, vous avez juste tapé, vous avez
N.C. 48	Et je suis tombé sur un site qui proposait beaucoup, beaucoup de cartes. Donc, de ce type... et en fonction de ce qu'on voulait, il pouvait y avoir le relief, il pouvait y avoir juste la carte de France. Voilà. Il pouvait y avoir que le fond de France avec les fleuves importants et tout cela.
Chercheur	En fait, vous avez déjà une idée en tête de ce que vous voulez ?

N.C. 49	Parce que oui, voilà.
Chercheur	Alors, après, la validation, c'est selon, c'est vous qui faites cela à votre manière ? Cela répond à la question et d'accord. Et, dans les manuels, vous ne trouvez pas. Par exemple, une carte comme celle-là, vous n'auriez pas pu la trouver ?
N.C. 50	Si, sûrement. Si, je pense. Mais, après, bon, voilà. Je n'ai pas.
Chercheur	Parce que c'est plus simple.
N.C. 51	Ce n'est pas forcément plus simple. Mais, je ne les avais pas forcément sur moi. Voilà.
Chercheur	Et, alors, celle-là, c'est pareil ? Vous l'avez trouvée sur... ?
N.C. 52	Oui. Là, c'est moi qui l'ai repris par contre parce que chaque département avait une couleur. Non, ce n'était pas les départements. Non, c'était par rapports aux monts... à l'altitude. Mais, il y avait beaucoup plus de critères.
Chercheur	Et, est-ce que vous trouvez toujours ce que vous recherchez ?
N.C. 53	Non.
Chercheur	Ah, oui. C'est-à-dire ?
N.C. 54	Ben, il y a des fois, ... il y a des fois je ne trouve pas et du coup, ... du coup... il faut que je trouve une solution. Je demande aux collègues, souvent, aussi.
Chercheur	Et, eux, ils vous guident les collègues ?
N.C. 55	Généralement, après, ils me proposent des choses que eux utilisent.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes pour la préparation de vos cours ? En géographie ?
N.C. 56	Qu'est-ce qui me pose le plus de problèmes : les objectifs, poser les bons objectifs. Et, comment, comment y arriver ?
Chercheur	Pourtant, vous avez quand même un manuel, pourquoi vous ne le suivez pas ?
N.C. 57	En géographie. Parce qu'il ne répondait pas à ce que je voulais en fait. Parce que eux, enfin, c'est vraiment axé sur le programme du CM2 : France dans le monde, France tout cela, et euh, ... Je voulais vraiment des cartes qui parlent de la France : France avec les fleuves, après c'est les villes, les montagnes. Ils ne répondaient pas.
Chercheur	Mais, est-ce que ce que vous voulez faire c'est vraiment dans les programmes ?
N.C. 58	Ce que je voulais faire. Bien, non, du coup. Cela ne correspondait pas au programme de CM2.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Alors, donc, vous me dites que vous faites quand même la géographie, parce que cela fait partie du programme, mais vous n'appliquez pas le programme.
N.C. 59	C'était vraiment un rappel pour poser des...
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Parce qu'on est en début d'année ?
N.C. 60	Et après, on est parti, du coup, sur le projet cinéma.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Mais, si vous faites l'école du cinéma. Alors, en fin de compte, vous n'allez pas vraiment appliqué le programme, d'une certaine manière.
N.C. 61	Oui.
Chercheur	Oui, vous allez faire autre chose. Alors, comment cela se passe ? Parce qu'imaginons, que pour votre projet, vous faites cela dans toutes les matières ?
N.C. 62	Euh..., Il ne faut pas.
Chercheur	En principe, il faudrait que vous restiez dans le programme.
N.C. 63	Oui.
Chercheur	Mais, en géographie, cela pose moins de problèmes ?

N.C. 64	Non, parce que quand même, enfin, je trouvais que c'était important qu'ils sachent au moins situer la Chine et pour qu'ils voient, plus ou moins, par rapport au film.
Chercheur	Et quand, par exemple, les élèves allaient chercher de la documentation, vous étiez dans une salle informatique ? Ils avaient combien, un poste pour deux ?
N.C. 65	Ils avaient , c'était un poste pour deux. Mais, en fait, ils ont pris l'habitude, en fait, ici, c'est un poste par élève, et la moitié de la classe fait autre chose pendant ce temps, et après il y a un roulement.
Chercheur	Mais, alors, comment vous pouviez dire, par exemple, tel document... en fait, arrivé sur le bon site. C'est le bon document sur la question
N.C. 66	Eh, bien, par exemple, je leur avais demandé de placer certains pays. Et s'ils y arrivaient, c'est qu'ils avaient une bonne carte. Et s'ils n'y arrivaient pas, c'est que du coup, il fallait qu'ils cherchent sur autre chose.
Chercheur	D'accord. Et qu'est ce qui vous manque le plus pour préparer vos leçons de géographie ?
N.C. 67	Je pense, des cours théoriques, en fait, des cours tels qu'ils les avaient à l'IUFM. Sur tel objectif, on va travailler comme ça. Pas des séances types, mais...
Chercheur	Une démarche, peut-être ?
N.C. 68	Voilà.
Chercheur	En fait, il vous manque la démarche, peut-être ? Mais, alors, justement, comment vous faites pour justement vous en façonner une puisque vous n'avez pas d'exemples, vous n'avez rien ? Quelle est votre référence pour faire vos cours de géographie ?
N.C. 69	On va y revenir. En principe, c'est censé être le programme officiel.
Chercheur	Le programme officiel, oui. Mais, la mise en place ? Par exemple, comment vous allez procéder pour faire le déroulement de votre séance ? Apparemment, vous ne savez pas le faire en géographie ?
N.C. 70	Enfin, moi, voilà, pas seulement en géographie mais je pense dans les autres matières.
Chercheur	Ah, oui. Dans les autres matières.
N.C. 71	Oui.
Chercheur	C'est un problème récurrent dans toutes les matières ?
N.C. 72	Et, d'autant plus, en géographie, parce que du coup, ...
Chercheur	Et ça, c'est dû à votre formation, vous pensez ? Enfin, votre formation quand vous avez été stagiaire.
N.C. 73	Je pense qu'une année comme les années précédentes, cela aurait été certainement... Cela aurait eu plus de résultats. Cela aurait plus bénéfique. Alors, après... On a eu la formation qu'on a eu.
Chercheur	Et donc vous vous sentez lésé dans ce système là ?
N.C. 74	Lésé, oui et non parce qu'on a eu la réalité du terrain depuis fin novembre jusqu'à la fin de l'année. Après, voilà. Mais, oui, c'est sûr, moi j'étais en maternelle. Alors de moyenne section, passer en CM2, c'est le grand saut. C'est assez difficile.
Chercheur	Et vous arrivez quand même à vous en sortir ?
N.C. 75	Il faut... Il faut...
Chercheur	D'accord. Est-ce que vous avez du mal à préparer en règle générale vos leçons de géographie ?
N.C. 76	Oui, comme j'ai autant de mal à préparer les autres.

Chercheur	Donc, c'est récurrent dans toutes les matières. Et, vous pensez qu'avec le temps cela va s'arranger ?
N.C. 77	Eh, bien, j'espère...
Chercheur	Et grâce à quels moyens justement cela va s'arranger ? Qu'est-ce qui va faire que vous allez être plus

	performants.
N.C. 78	Je pense que c'est l'expérience déjà. Et puis, ce que vont pouvoir me dire les collègues. Et une formation que je vais pouvoir suivre... enfin, voilà... et, puis aussi, ne plus être, ... plus à l'aise dans une classe. Peu importe laquelle ? Peu importe le niveau ? Et après, pouvoir plus me poser. Pouvoir me dire que... pour l'instant, j'ai l'impression d'être en recherche de documents, beaucoup. Pour, après me dire : tiens, j'ai tel effectif, je pourrais utiliser ça, ça et ça. Maintenant, à partir de ça, mieux aussi construire mes séances.
Chercheur	Mais, alors, ces documents, que vous recherchez, comment vous les constituez ? Je reste toujours sur la géographie. Parce que là, pour vous poser, il va falloir que vous accumuliez si je comprends bien. Et alors, vous allez les chercher où ?
N.C. 79	Il falloir que...
Chercheur	Quelles vont être vos sources ?
N.C. 80	Tout ce qui est manuel, guides du maître, ou que ce soit aller à la bibliothèque de l'IUFM, au CRDP. Et aussi, je pense, quand je serais plus à l'aise dans des disciplines telles le français ou les mathématiques. Je pourrais plus m'intéresser à... mais, il faudrait que je m'intéresse déjà maintenant... je pourrais plus prendre le temps pour toutes les autres disciplines.
Chercheur	D'accord.
N.C. 81	Mais ce n'est pas bien. Parce qu'il faudrait prendre autant de temps, ici et maintenant.
Chercheur	Mais en même temps, le problème reviendra tout le temps ? L'année prochaine, vous pouvez être en CP, en CE1, en CE2 ?
N.C. 82	Oui.
Chercheur	En fin de compte...
N.C. 83	Oui, je me dis que je serais plus à l'aise à savoir où chercher les documents, même si... au moins, je sais, que par exemple, si je vais au CRDP, même si je suis par exemple en CM2, et que je cherche des documents en CM2. Je sais que je pourrais aussi trouver certaines choses, enfin, il faudra que je fouille.
Chercheur	Mais ça, c'est une ressource que vous utilisez beaucoup le CRDP ? Ou c'est ce que vous voudriez faire ?
N.C. 84	C'est ce que je voudrais faire. C'est vrai, que déjà, la journée d'école, c'est compliqué d'y aller. Et, après, il me reste le mercredi. Il faut que je pense à me reposer un petit peu. Le temps de... voilà, et du coup, c'est ce que voudrais vraiment faire. Le CRDP ou autre, que ce soit l'IUFM.
Chercheur	Et si vous aviez quelque chose, qui n'existe pas spécialement, qui pourrait vous aider. Qu'est-ce que cela pourrait être votre suggestion ? Par exemple, là, vous êtes face à un problème soit de connaissances soit de documents. Et vous, qu'est-ce que vous aimeriez avoir à disposition, par exemple. Que vous n'avez pas.
N.C. 85	Bonne question.
Chercheur	Cela peut-être utopique, mais en même temps quelque chose qui, vous sentez que c'est ça. Il vous faudrait. Avec ça, ça serait bon. Vous pourriez faire votre programme ou vos séances.
N.C. 86	Quelqu'un qui m'aide. Enfin, pas qui m'aide forcément, mais... avoir un retour. Parce que c'est vrai, le soir, j'arrive et que je me dis : il va y avoir telle séquence à faire et voilà. Comment je vais m'organiser ? C'est vrai que je me pose ces questions. Mais, si cela se trouve, ces questions, ce ne sont pas les bonnes questions que je me pose. Du coup, je me lance dans quelque chose qui dès le départ ne va pas être pertinent. Peut-être plus de retours aussi.
Chercheur	De retour ? C'est-à-dire, une critique sur ce que vous faites ? Ou pour discuter ?
N.C. 87	Pour discuter. Une critique, bien voilà, qu'ils me disent : oui, mais attention, il y a peut-être ça, ça et ça. Ce que tu vas proposer, ce ne sera pas l'objectif que tu vises, ... Bien, voilà...
Chercheur	Et, ces discussions ? Elles pourraient se faire sous quelle forme ? Il faudrait que quelqu'un vienne dans votre classe pour regarder ? Ou un endroit où vous pouvez discuter ?

N.C. 88	Plus un endroit, je pense car, pendant la classe, c'est déjà trop tard, car c'est le travail en amont qui...
Chercheur	Mais, justement, ces moments de discussions, cela se passerait comment ? Il faudrait que vous trouviez... c'est un endroit ?
N.C. 89	Un endroit. Enfin, oui. Déjà, une personne, oui.
Chercheur	Des personnes ressources ?
N.C. 90	Des personnes ressources, oui. Voilà.
Chercheur	Et les documents que vous recherchez : ils vous servent plutôt à vous, aux élèves ou aux deux ?
N.C. 91	Je pense aux deux. A moi, parce que si je les ai choisis, c'est que je les trouve bien, enfin, corrects. Et à eux, parce qu'ils vont les utiliser. Après, cela dépend ce que je leur propose aussi. Si, c'est des cartes comme la France ou tout cela, c'est pour les deux. Après, si c'est des ressources comme, par exemple, si c'est un site comme un forum. Et ils disent, où il y a déjà des questions qui sont posées et les réponses. Voilà, ce serait plus pour moi. Enfin, c'est pareil, ce sera pour tous les deux. Ce sera pour moi car du coup cela répondra à certaines de mes questions. Et, donc, du coup, ce sera pour les élèves aussi parce que j'y avais pris ma leçon en fonction des objectifs et tout cela.

Transcription de l'entretien de N.M.A.

<p>N.M.A., Deug Sciences de la Terre, Licence de Sciences de l'Education, PE1/PE2, 36 ans. Dominante Sciences en PE2, pas de formation en histoire/géographie, 2ème année en Cycle 3 (CE2 et aujourd'hui CM1/CM2). 7 ans professeur en maternelle.</p>	
Chercheur	Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres en classe de géographie. En fait, quels supports ils utilisent, comment ils s'y prennent pour les sélectionner, qu'est-ce qu'ils en font. En fait, je travaille sur ce que fait le maître avant de faire la classe plutôt que sur ce qu'il fait pendant la classe.
N.M.A. 1	Je n'ai jamais fait beaucoup de géographie, moi. Donc, déjà. Et, cette année, je n'ai pas beaucoup. Déjà, je n'ai pas eu beaucoup de temps.
Chercheur	Mais, les séances que tu as faites ?
N.M.A. 2	Je n'en ai fait qu'une. Et j'ai vu, c'était des révisions sur les cinq fleuves français, les reliefs. Sur la France, vraiment, de base. Après, je ne peux pas pousser comme je voudrais sur l'analyse par exemple, du littoral avec les enjeux économiques sur les littoraux. Bon, eh bien, ça je le ferai en classe verte, en classe de découverte. C'est plus une prise dans le temps, et après un choix. Pour l'instant,...
Chercheur	Ah, oui, là, c'est parce que comme tu as le CM1/CM2, tu as du mal.. ?
N.M.A. 3	Oui, et puis, au niveau du temps. Je n'ai pas eu le temps de faire, d'en faire beaucoup, quoi. J'ai fait cette séance là, de géographie mais au niveau horaire. Je n'ai pas fait beaucoup, encore. Alors, après, je vais faire l'Europe. Je vais peut-être faire les grandes villes françaises. Et puis... mais, je ne peux pas faire vraiment d'analyse de documents vraiment poussée sur la vie des gens, sur les différences, etc.
Chercheur	Mais, là, c'est dû à quoi ? C'est du fait que tu n'as pas beaucoup de temps ? Pour préparer ou ... ?
N.M.A. 4	Eh, bien, j'ai récupéré pas mal d'histoire. Ah, non, ce n'est pas dans la préparation. C'est dans le temps de classe.
Chercheur	Ah, oui, dans le temps de classe.
N.M.A. 5	Ça commence un peu. C'est comme l'instruction civique, un moment donné.
Chercheur	Mais, toi, tu as privilégié plus l'histoire ?
N.M.A. 6	Euh, oui, j'ai plus privilégié l'histoire.
Chercheur	D'accord.
N.M.A. 7	Non, mais, après, je vais rééquilibrer. Je vais faire un gros travail en classe de découverte sur le littoral. Donc, tout ça. Relié avec les sciences. Bon, eh, bien déjà, je vois. Je vais en mettre un paquet.
Chercheur	Mais, quand tu travailles la géographie, tu utilises quoi comme ?
N.M.A. 8	Eh, bien, j'avais trouvé une progression sur internet. Mais, c'était juste des cartes.
Chercheur	Ah, oui, toi, tu utilises surtout des cartes ?
N.M.A. 9	C'était des cartes et il fallait qu'ils reproduisent. Là, j'avais pris la grande carte. Il fallait qu'ils recherchent sur la carte pour remettre sur la leur, quoi.
Chercheur	C'est-à-dire ?
N.M.A. 10	Eh bien, ils prélevaient sur la grande carte. Ils allaient chercher les informations qu'ils remettaient sur leur carte individuelle. Sur les fleuves, les rivières, les frontières, les pays frontaliers. Vraiment le... après, c'est sûr. Ça reste déjà des choses qu'ils ont déjà vues. Je voulais commencer déjà avec ça. L'Europe et après reprendre sur... par secteurs, enfin. Le littoral...
Chercheur	Mais, en règle générale, tu as du mal à préparer tes leçons en géographie ou c'est quelque chose qui ne te pose pas de problèmes.

N.M.A. 11	Eh, bien, moi, je n'ai jamais eu vraiment de cycle 3. Je n'en ai jamais eu beaucoup, alors. J'avais fait une progression sur le littoral en CE2, l'an dernier. Bon, j'avais cherché des informations sur internet. Donc, j'avais construit mon propre truc avec ce que j'avais reconnu. Donc, j'étais vraiment parti sur le côté géologique du littoral. L'aspect, la cartographie, donc, voilà. Des cartes classiques sur la France. Et, après, j'étais parti sur la construction de la Grande Motte. Sur tout ce qui était un peu l'urbanisme, l'utilisation du littoral.
Chercheur	Mais, après, les documents, tu les récupérais d'où ?
N.M.A. 12	Eh, bien, là, je les avais récupérés soit de livres, soit de sites internet. Un peu partout, quoi. Et puis, j'avais fait ma petite progression comme ça.
Chercheur	En règle générale, tu fais de la même manière dans les autres disciplines ? Ou, c'est propre à la géographie ? Est-ce que dans les autres disciplines, tu utilises des manuels ? Ou, comment... ?
N.M.A. 13	Cela dépend. Franchement, cela dépend. Je peux utiliser soit... oui, soit je fais du manuel, soit je fais ma progression... bon, en français, je suis assez traditionnel. On découvre la notion et puis voilà. Des exercices d'application et après. Il n'y a pas. En mathématiques, il y a peut-être un peu plus de manipulations ?
Chercheur	Et en géographie, il y a un manuel ? Comment tu... ?
N.M.A. 14	Non, il n'y a rien du tout. Je vais prendre, je vais demander le Retz (les 15 séquences) à B. Les séquences. Pour voir un peu. Parce que je t'avoue que le programme de géographie, ce n'est pas celui que je regarde en premier.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
N.M.A. 15	Donc, il faut voir ce que je vais faire. Mais, je pense que je vais faire sur l'Europe et les grandes villes françaises aussi. Comme cela, cela permet de retravailler sur les nombres en maths. Comme cela, cela permet de se faire une idée des ordres de grandeur des populations des villes. Je sais qu'ils avaient travaillé sur la ville avant avec M. Mais, ce qui est dommage, c'est que tu pourrais, je pense le relier... eh, bien là, je vais faire les durées. Le travail sur les durées, sur les mesures, etc. Donc, sur les ordres de mesures, tu vois. Je pourrais relier un peu avec la géographie. Mais, oui, il doit y avoir des possibilités, mais, après, il faut... c'est comme tout, c'est une question d'orientation, quoi, dans ta classe. Si tu axes autour plutôt des sciences, la géographie ou plutôt au niveau littéraire. Mais, comme là, je vais partir plutôt sur des choses plus littéraires. C'est vrai que la géographie, je leur donne des choses. Eh, bien, qui te font gagner du temps aussi. On ne peut pas y passer. Ah, si, en mathématiques. Le travail sur les graphismes, etc. Ça, je le place en mathématiques. Enfin travailler, savoir lire un graphisme, lire un tableau. Ça, tu peux le travailler de façon transversale mais c'est vrai que tout le côté réflexion, j'utilise beaucoup en histoire au niveau du temps, en sciences. Mais, je n'ai pas pu le faire encore en géographie. Mais, ça, c'est une question de temps parce qu'avec la piscine. Moi, je l'ai le jeudi, je mets la géographie le jeudi. C'est...
Chercheur	Mais, tu aurais pu choisir une autre matière par exemple, qui pourrait passer à la trappe.
N.M.A. 16	J'en ai déjà plein qui passent à la trappe.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
N.M.A. 17	L'instruction civique, c'est pareil. L'histoire des arts, voilà, après, tu fais des priorités. Français. Mais, tu as quand même un travail moins lourd en géographie qu'en histoire. Tu vois, en histoire, quand je dis qu'ils n'avaient pas avancé, il faut quand même qu'ils voient jusqu'à la guerre. Enfin, cela me semble important qu'ils aient déjà vu. Au moins, qu'ils aient déjà fait le tour du truc. Après, je pense, comme c'est plus structuré au collège. Tu vois la géographie, tu as vraiment le prof de géographie.
Chercheur	Ah, oui, tu es moins inquiet pour le programme de géographie que d'histoire ?
N.M.A. 18	Je pense que tu assimiles plus ... je pense que tu assimiles plus vite, après, oui, la géographie. Tout ce qui est travail de cartographie. Après, l'étude de documents, tu le fais déjà en histoire. Non, mais c'est dommage. Mais, c'est comme tout. C'est vrai, il faut en faire plus. Mais, c'est vrai que dans ma formation, je n'en ai pas eu. Eh, bien, moi, j'avais dominante sciences. Je n'avais pas fait histoire et géo. Donc, je ne savais pas forcément. Voilà, c'est pour ça que j'ai pris des trucs un peu tout faits.

Chercheur	C'est-à-dire, tu ne savais pas comment t'y prendre ? C'est ça ?
N.M.A. 19	Eh, bien, oui. Car déjà, il faut. Je sais, oui, je sais qu'il faut qu'ils manipulent, qu'ils cherchent. Qu'ils arrivent à trouver, voilà, à partir de documents. Pour pouvoir faire eux-mêmes leur synthèse. Mais, ça prend, ça prend un temps fou. Pour après. Puis, il faut pouvoir les mobiliser. Il faut trouver un temps.
Chercheur	Et, par exemple, là, tu utilises les 15 séquences en Histoire, c'est, je pense qu'en géographie, c'est à peu près la même chose, quoi ?
N.M.A. 20	C'est à peu près le même système ?
Chercheur	Non, je ne sais pas.
N.M.A. 21	Déjà, je pense, il y a un problème au niveau des cartes. Parce que si ce sont les cartes de la même taille que celles qu'ils utilisent, là, les posters que je trouve trop petits. Mais, je pense qu'il faut effectivement pas mal de matériel ou travailler avec un TNI. Ce genre de chose. Ça, je pense que ce serait pas mal. C'est pareil, parce qu'il faut voir.
Chercheur	En gros, pour préparer tes leçons, qu'est-ce qu'il te faudrait ? Qu'est-ce que tu aurais besoin ?
N.M.A. 22	En géographie ?
Chercheur	Parce que là, tu n'en as pas fait beaucoup, au final ? Donc, quand tu vas t'y mettre, qu'est-ce qui te faudrait pour que cela fonctionne ?
N.M.A. 23	Des cartes.
Chercheur	Oui, des cartes. Des grandes cartes ?
N.M.A. 24	Oui, des grandes cartes. Assez grandes je pense et après c'est des recherches aussi. Il faut qu'ils aient un temps de recherche. Oui, il faut les mettre soit sur un temps de recherche personnel, soit sur un temps de recherche en groupe. Après, il faut des documents. Cela dépend, cela dépend ce que l'on aborde. Cela dépend si c'est vraiment de la cartographie ou de la géographie plus sur les modes de vie.
Chercheur	Et toi, c'est vraiment la première année où tu fais vraiment la géographie en tant que telle au CM1/CM2 ?
N.M.A. 25	Ah, oui. Je n'ai jamais eu de CM1/CM2.
Chercheur	Ah, oui d'accord.
N.M.A. 26	Je n'en ai jamais fait. C'est pour ça, je défriche.
Chercheur	Et sinon, dans d'autres classes ?
N.M.A. 27	Eh, bien, au cycle 2, bon, eh, bien, c'est surtout du repérage.
Chercheur	En CE2, aussi, tu n'en as jamais fait ?
N.M.A. 28	Si, si. J'en ai eu un petit peu mais j'ai surtout, l'an dernier, ce n'est pas moi qui faisait quand j'ai remplacé, moi je faisais, si je faisais, je ne sais plus ce que je faisais. Si, je t'ai dit : je travaillais sur le littoral. Mais, c'est vrai que dans l'imposition, dans ce qu'on nous impose au niveau du temps, souvent, c'est souvent ce qui saute. Même en cycle 2, tout ce qui était travail sur l'espace. Tout ça. Peut-être un peu moins. Mais, là, vraiment, c'est vrai qu'on a tendance à privilégier peut-être plus l'histoire. Mais, bon, c'est pareil pour d'autres. D'autres... après, le programme n'est pas si grand que cela, donc je peux le récupérer. Au niveau du temps, je peux le récupérer. Oui, je pense
Chercheur	Et là, pour tes préparations, en gros, tu les envisages comment ? Je ne sais pas : tu as peut-être repéré des sites ou je n'en sais rien, des bouquins que tu utiliseras plus que d'autres ?
N.M.A. 29	Je fais à partir de sites, je vais prendre à partir du bouquin de B (15 séquences). Je vais regarder. Je vais déjà prévoir une séance, deux séances pour la période.
Chercheur	Mais, en règle générale, toi, tu cherches surtout des préparations qui sont toutes prêtes ?
N.M.A. 30	Je regarde. Cela dépend. Cela dépend du temps qui est imparti. Si je sais que je vais avoir un temps assez court, je vais chercher quelque chose d'efficace et avec des notions à connaître. Et, si

	je vois ce que je veux accentuer : ce que j'avais fait plus sur le littoral où j'avais fait au moins ça sur plusieurs semaines. Là, on allait plus en profondeur sur les notions.
Chercheur	Non, mais, par exemple, en anglais, parce que je vois, tu suis, tu suis plus ou moins le bouquin (le livre du maître) ? Alors, toi, est-ce que tu recherches plutôt des ...
N.M.A. 31	Des formes matérielles. Oui, je pense que oui. Oui, parce que tu n'as pas. Moi, je suis partisan au niveau pédagogique : s'il y en a qui savent très bien comment faire, qu'ils nous montrent. S'ils ont déjà les informations, les documents, etc. Parce que aller rechercher les documents, parce que c'est pareil en histoire. Tu n'es pas forcément hyper calé sur toutes les périodes. Il y a des périodes que tu connais plus que d'autres. Si tu dois aller rechercher à chaque fois les documents, tout synthétiser, cela prend un temps fou. Alors, que tu peux avoir l'essentiel, avec des choses très, très bien. Après, il faut s'approprier le truc. C'est ça le... Maintenant, je n'utilise pas forcément ça (les 15 séquences en histoire de Retz), j'utilise d'autres choses que je trouve sur des sites pour compléter parce que je trouve ça trop léger. Et puis, j'essaie de relier avec l'histoire de l'art.
Chercheur	En fin de compte, c'est complet mais ce n'est pas....
N.M.A. 32	Oui, mais, enfin, d'un autre côté, c'est un peu toujours sur le même schéma. Donc, du coup, ce n'est plus tellement surprenant, même pour toi. Et puis, non, c'est bien d'avoir d'autres choses, d'autres documents. Donc, j'ai tendance à en donner finalement pas mal, en histoire. En géographie, ce que j'ai fait, c'était vraiment des études... simples.
Chercheur	Mais, en gros, le principe, c'est, si je comprends bien, c'est toujours un petit pareil. Tu cherches plutôt une sorte de cadre et puis après tu fouilles tout autour si
N.M.A. 33	Oui, je rajoute dans le cadre ce que je veux mettre.
Chercheur	D'accord.
N.M.A. 34	Oui, c'est plutôt comme ça, oui. Je cherche une trame. Soit la trame de l'élève qu'ils vont avoir, avec autour les documents, puis au fur et à mesure, ils collent les documents. C'est un peu ça, quoi. Je fais la même chose en géographie. On part sur le thème, voilà. Alors, c'est vrai que tu pourrais partir vraiment du document. Partir sur un long travail de recherche, etc., pour après, finaliser la recherche. Ce que tu fais plus en sciences d'ailleurs qu'en géographie. En sciences, tu les mets souvent en position de recherches. Normalement, si tu veux faire des bonnes sciences, tu pars de leurs idées, et après, tu déconstruis leurs idées. Mais, en fait tu pourrais... Alors, qu'en géographie, tu as plus tendance à partir du document, et à étudier le document. Pour repérer sur une carte ou savoir localiser. Mais, tu n'as pas finalement cette idée de recherches, ce qui est dommage.
Chercheur	Mais, toi, tu envisagerais plutôt la géographie, justement, comme tu dis... ?
N.M.A. 35	Eh, bien, sous forme de recherches mais le problème c'est le temps. Cela dépend du temps. Si j'ai, je veux, voilà... Je sais que cela ne sera pas forcément plus efficace. Ou, alors, il faut alterner, ou alors leur donner vraiment un moment donné : tu leur donnes la leçon, que tu vas faire par petits morceaux. En tout cas, privilégier la recherche et la leçon la remettre dans... Mais, dans l'idéal, c'est de rechercher, discuter, et puis tu réécrits la leçon avec eux. On en reparle, on y retourne. Et, on réécrits au propre. Mais, tu y mets la moitié de la journée.
Chercheur	Et, en ce qui concerne le double niveau, ça pose problème justement pour enseigner toutes ces matières ?
N.M.A. 36	Eh, bien, moi, je fais, pour la géographie, ... j'ai décidé de faire communes aux CM1/CM2.
Chercheur	En principe, ce n'est pas commun ?
N.M.A. 37	En principe, ce n'est pas commun, mais je n'ai pas le choix. Je n'ai plus assez de temps. C'est pareil en instruction civique. Alors, sinon... déjà, cela leur permet d'avoir des choses communes, je pense. Alors, après, je peux compléter, complexifier par niveaux. Mais, je te dis, pour l'instant la géographie...
Chercheur	Et, pour les autres matières, c'est pareil ? C'est quelque chose de commun et après tu rajoutes ?
N.M.A. 38	Ça dépend, oui, en grammaire, je fais ça, et après je complexifie. J'attends un peu plus, j'attends un peu plus des CM2.
Chercheur	Oui, tu rajoutes des exercices complémentaires ?

N.M.A. 39	En maths, c'est plus séparé parce qu'ils n'en sont vraiment pas au même
Chercheur	D'accord.
N.M.A. 40	Parce que finalement, en français, cela reprend ce qu'ils ont déjà vus en plus compliqué. A part certaines choses. En conjugaison, ils avaient vu les verbes en -eler, -yer. Plus pour les CM2 et les CM1, je ne les ai pas évalué là-dessus. Mais, après...
Chercheur	Mais, ça, ça te pose problème, de toute façon ? Cette gestion de
N.M.A. 41	Eh, bien, oui, parce que tu ne peux pas... c'est pareil, c'est un temps que tu ne passes pas avec eux parce que quand tu les laisses, tu ne peux pas vérifier les cahiers, etc. Tu as un temps qui est ... tu ne peux pas aller retravailler avec eux. Pour la présentation, ce genre de choses. Honnêtement, moi, je vois, je n'ai pas le temps, quoi. C'est compliqué. C'est pour ça que parfois faire des choses communes, même si dans un côté ils perdent, tu gagnes aussi sur autre chose, même pour eux, c'est plus confortable. Sinon, c'est toujours exigeant. Ils sont obligés de ne pas parler parce que l'autre groupe travaille. Ou, sinon, il faudrait faire des parcours individualisés.
Chercheur	C'est-à-dire ?
N.M.A. 42	Eh, bien, c'est-à-dire, pour chaque compétence, tu... je parle de manière générale. Je ne parle pas en géographie et en histoire. Eh, bien, c'est-à-dire, en fonction des besoins, eh, bien voilà, tu avances de façon individuelle quoi. Pratiquement, c'est ça l'idéal.
Chercheur	Ce serait compliqué ?
N.M.A. 43	Bah, si tu arrives à repérer les notions, non, cela doit pouvoir se faire. Il faut bien maîtriser les tenants et les aboutissants, je crois. Eh, oui, du coup, je ne fais pas beaucoup de géographie.
Chercheur	Ce n'est pas grave. Cela pose le problème du double-niveau. Donc, ce n'est pas inintéressant.
N.M.A. 44	Bien, du double-niveau et du coup des contraintes qui découlent du double-niveau car je suis obligé de faire deux fois histoire.
Chercheur	Et, ça, par contre, tu fais deux fois histoire ?
N.M.A. 45	Oui, parce qu'ils étaient restés à... disons, la géographie, cela joue moins au niveau du temps. Je pense que tu peux... je pense que tu as un minimum, voilà. À placer les... je fais vraiment le minimum de culture générale de géographie.
Chercheur	Par contre l'histoire, tu es vraiment obligé de reprendre ?
N.M.A. 46	Eh, bien, l'histoire, cela se suit selon une progression. En géographie, il n'y en a pas. Je pense qu'après, c'est vraiment un minimum de culture générale. Voilà. La France, savoir placer les fleuves, voilà. Les villes, les grandes villes, l'Europe...
Chercheur	C'est surtout de la localisation ?
N.M.A. 47	La localisation. Mais, après, quand je vais faire, ils vont faire beaucoup plus en classe découverte sur le littoral. Donc, là, ils vont pouvoir voir vraiment toutes les implications humaines de la géographie. Je vais le faire aussi sur d'autres choses. Je pense. Non, sur l'Europe, je vais peut-être y revenir aussi. Mais, c'est vrai que ce n'est pas évident de voir toutes les... Mais, sur le littoral, je pense qu'il y a déjà pas mal de choses à faire. Je vais peut-être le faire sur la montagne avant. Et puis, ou bien les différences entre l'urbanisme et le monde rural. Voir ce qui... Voilà.
Chercheur	Donc, c'est moins défini ? Malgré tout, ton programme il est moins défini par exemple que dans d'autres matières ? Tu vas le faire au fur et à mesure comme tu le sens.
N.M.A. 48	Ah, ça, c'est sûr.
Chercheur	Tu vas le faire au fur et à mesure, comme tu le sens, selon le temps ?
N.M.A. 49	Non, mais, je n'ai pas forcément regardé ce qui était à... ce qui était à faire. Tu vois, j'ai d'abord fait le gros chantier. Et, après, ah, eh bien, il y a ça à faire, et puis, il y a cela. Là, j'ai commencé un peu l'instruction civique. Mais, voilà. C'est pareil, je vais essayer d'en faire pas mal sur les élections. Il y a des moyens de faire des choses. C'est un peu, voilà, c'est un peu dicté aussi par trucs. Mais, moi, je suis... c'est pour ça, je trouve que les programmes, c'est bien d'un côté mais ce n'est pas bien de l'autre. Cela ne te laisse pas de souplesse, tu vois. C'est un peu l'événement qui doit dicter ta façon d'orienter ta classe. Tu vois sur les présidentielles, je serais plus tenté de faire

	<p>le maximum parce que cela va les baigner pendant des mois, etc. Et, ils comprendront mieux les implications de ce qui se passe. Je trouve ça plus concret d'aller faire quelque chose sur le littoral en partant en classe de mer et d'orienter pratiquement tout le parcours là-dessus. Tu vois, là, je vais passer plus sur le théâtre, donc, je vais voir les métamorphoses. Donc, je vais passer plus sur les métamorphoses, les systèmes d'écriture. Sinon, cela tombe un peu comme ça. Moi, je crois beaucoup, je crois beaucoup à la démarche de projet. Pour eux, en plus, je crois qu'ils ne l'assimilent pas parce que finalement, qu'est-ce qui est plus important ? Qu'ils assimilent des choses en géographie, des fonctionnements ou eux qu'ils apprennent à travailler, à prendre plaisir, à créer, etc. Moi, je pense qu'en élémentaire, tu dois plus. Tu vois, ils vont le voir suffisamment de temps. Ils ont tout le collège pour voir toutes les subtilités de la géographie. Je trouve que là, il faut plus les armer sur des idées de projets, de réflexion sur des thèmes divers. Comment tu abordes ? Que ce soit en sciences, tu vois, faire... Tu vois, choisir par période, à la limite, un gros projet par période et tout orienter autour de ça. Un peu comme tu fais en maternelle d'ailleurs.</p>
Chercheur	C'est ce que fais là, ici ?
N.M.A. 50	<p>Eh, bien, j'aimerais bien le faire plus, mais je ne peux pas car j'ai une contrainte de programme. Honnêtement, quand j'ai travaillé sur les muses. J'aurai aimé travailler beaucoup plus sur les muses. Alors, après, je ne sais pas : écrire quelque chose, relater... enfin, tu vois : orienter tout le français là-dessus. Après, écoute, on fait le Moyen-âge, eh bien, paf, châteaux-forts, etc. Histoire sur les châteaux forts. Après, tu greffes après tes trucs de français dessus. Sur tes thèmes. Châteaux-forts, à la limite, si tu fais de la géographie. Eh, bien, voilà, localiser les châteaux forts. Où est-ce qu'ils étaient localisés ? Voilà, après tu peux imaginer des choses transversales, mais je pense que oui, cela devrait partir de ça. Cela devrait partir d'un projet. Sur une période. C'est la démarche de projet en fait. Et, je trouve que là, déjà, cela les motive, les gamins. Et, ils comprennent l'intérêt du truc que de faire des choses comme ça. Ah, bah, c'est l'heure, tiens, 15h30, on passe... Ils le font suffisamment après. Avec les ... quand ils ont des profs par matière. Je trouve que c'est d'ailleurs le problème du collège en partie. C'est que tu n'as pas du tout de démarche du projet et le problème de l'école élémentaire, je le vois bien, c'est que finalement, on te fait faire par des matières, or, c'est pas ce qui marche. C'est pas ce qui marche parce qu'on te donne un programme qui est tellement énorme, qui ne tient pas. Des contraintes d'emploi du temps alors que non, ta contrainte, elle doit être dans ton projet. C'est... Enfin, moi, je le pense. Enfin, tu pourrais au moins le justifier comme ça : dire moi, mon projet, c'est ça. Je mets ça dedans. Alors, effectivement, eh, bien, ce trimestre-là, ils ne vont pas faire de géographie. Le mois d'après, c'est un projet sur le littoral. Ils feront plein de géographie mais cela ne restera que sur le littoral.</p>
Chercheur	Mais, en même temps, il y a une certaine souplesse puisque maintenant c'est par volume horaire. Tu vois, tu pourrais le faire. Ce n'est plus vraiment : on te dit : voilà.
N.M.A. 51	Oui, tu as une souplesse, oui et non. Oui, mais de toute façon, cela ne tient pas dans la semaine. Ton volume horaire, il ne tient pas dans la semaine. Tu es obligé. Tu es obligé de faire. Et puis, il suffit que tu aies deux intervenants, et c'est foutu. Cela ne tient plus.
Chercheur	Donc, toi, cela te gêne, au final ?
N.M.A. 52	Je trouve que les programmes sont trop gros. Parce que après, un projet ça demande plus de travail. Cela demande plus de travail, cela dépend. Parce qu'après, ce sont les gosses qui se mettent au travail. Donc, tu vois, sur les muses, j'aurais vraiment pu faire quelque chose : écrire la synthèse avec eux. Un article où ils auraient synthétisé cela. Refaire chacun sa maquette. Enfin, faire des petites maquettes. Enfin, je ne sais pas. Il peut y avoir plein de choses à faire. Et, j'ai toujours l'impression que cette course au temps et à la production du savoir, c'est ... je suis sûr que ce n'est pas efficace parce que finalement ce que j'ai fait en géographie, même si je l'ai fait etc., je suis sûr que... je suis sûr que cela ne marche pas.
Chercheur	Mais tu l'as fait quand même en fin de compte ?
N.M.A. 53	Oui, je l'ai fait parce que... oui, je l'ai fait. Mais, je sais que ce n'est pas forcément ce qui est le mieux passé. Je sais que ce n'est pas la bonne façon de le faire. Parce que c'est balancé. C'est presque frontal. Tu parles : après la piscine.

Transcription de l'entretien de S.

<p>S., 25 ans d'ancienneté, auparavant Educatrice spécialisée, 55 ans, un an d'IUFM, concours en 85, concours spécial, recrutée pour permettre aux doublettes (deux stagiaires) d'être sur un même poste. Une à l'Ecole normale, l'autre sur le terrain. Recrutée pour aller directement sur le terrain.</p>	
Chercheur	Quand tu fais tes séances de géographie, as-tu un support que tu utilises particulièrement ?
S. 1	J'utilise les livres qu'il y a dans l'école. Il y avait un livre que j'avais commandé et que j'utilise parce que justement j'avais été à l'IUFM. J'avais fait un stage de géographie. Et, je ne sais pas si tu connais, je crois, c'est J.M.B. . Il avait fait un livre. Donc, il y en a encore. Je suis la seule à l'utiliser encore parce que ce livre me paraissait correspondre à ce que je voulais faire, tu vois, en géographie. Donc, l'histoire sous forme de recherche. Tu vois, tu vois ce que je veux dire. Par rapport aux anciens bouquins, ce n'était que des vieilleries ici. Je le trouvais pas mal.
Chercheur	Mais, alors, pourquoi tu avais choisi plus celui-là ?
S. 2	Eh, bien parce que ce qui m'intéressait dans celui-ci, c'est qu'il y avait les parties, si tu veux recherche, enquête, tu vois. Ce n'était pas la leçon avec les images. Plaquées et tout. Il y a des parties méthodologies justement. Si tu regardes dans le sommaire.
Chercheur	Interroger une image en géographie.
S. 3	Voilà, tu vois, donc, il y a tout le côté compétences transversales. Tu vois. Et ça, c'est important, ça.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
S. 4	Donc, je travaillais beaucoup là-dessus. Je travaillais, tiens comme support, j'utilisais les photos, en noir et blanc. Des grandes photos noir et blanc pour travailler les plans aussi. Tu sais.
Chercheur	C'était les cartes que tu travaillais avec ça ?
S. 5	Oui. Ce sont des vieilleries. Mais, c'est des bons trucs. J'avais récupéré dans une école. Tu vois, ils voulaient les jeter. C'est carrément des photos aériennes. Noire en noir pour travailler sur les plans, avec le calque et tout et tout.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
S. 6	Avec le calque et tout et tout.
Chercheur	D'accord, comme cela tu fais les croquis de paysages.
S. 7	Oui. Tout à fait. Alors, ça, c'est le côté un peu méthodologique, quoi.
Chercheur	Mais, là, tu as à chaque fois une image. Comment ils font ? Pour... parce que tu n'as qu'une image pour tous ?
S. 8	Ah, bah, non, attends, ils en prennent chacun... ils se mettent à deux ou trois pour faire... tu vois à deux ou trois.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
S. 9	Ça dépend ce que je veux travailler, tu vois. Si je veux travailler uniquement le paysage urbain. Ou tu vois. J'ai tout un stock. Donc, je les mets à deux ou trois, tu vois, ils décalquent. Et puis, on compare. Et après, on travaille avec les calques justement.
Chercheur	Donc, là, tu fais vraiment les croquis.
S. 10	La notion de plan, après, tu peux travailler sur la notion de plan. Donc, tu vois, j'utilise des documents, c'est pour revenir à ta question, les documents que j'utilise : eh bien, les bouquins que j'ai sous la main et puis quand j'avais la chance quand il y avait des projecteurs, eh bien, j'empruntais des diapositives, tu sais, au CNDP, il n'est plus là d'ailleurs. Il est parti, je ne sais pas où.
Chercheur	A Champigny.

S. 11	Donc, c'est comme ça que je travaille si tu veux. Pour valider, eh, bien, je valide au pif. C'était en fonction de, de comment je conçois la géographie. Pour moi, la géographie, c'est tout ce qui concerne l'espace en fait. Bon, eh, bien voilà. Donc, je ne sais pas si j'ai répondu à ta question.
Chercheur	Et quand tu as choisi ce livre-là, comment tu l'as, c'est par rapport à un stage ? On t'avait montré celui-ci, et tu...
S. 12	Oui. C'est-à-dire, on avait étudié plusieurs bouquins.
Chercheur	Oui, d'accord.
S. 13	On avait étudié plusieurs bouquins. Je ne me souviens pas des autres. Et, j'avais trouvé justement celui-ci. Tu vois, lire... lecture d'images et tout ça. A cette époque, on n'en parlait pas. Bon, eh bien maintenant, c'est courant, banal. Mais, à cette époque, c'était nouveau comme truc, comme concept. On ne faisait pas cela en géographie.
Chercheur	Qu'est-ce que tu faisais alors avant ?
S. 14	Eh, bien, avant, je faisais comme les autres. Le bouquin, prenez votre bouquin. Page tant et tout.
Chercheur	Donc, là, c'était plus par questions ?
S. 15	Oui. Tu vois.
Chercheur	Et, est-ce que tu es satisfaite de ce support ?
S. 16	Eh, bien, écoute, cela changeait en tout cas. En tout cas, les gamins, ils sont... ils accrochent parce qu'ils sont beaucoup plus actifs. Ils n'étaient pas passifs du tout. Tu vois le fait de...
Chercheur	La géographie, c'est une discipline que tu enseignes tout le temps, régulièrement ?
S. 17	Comment ça, tout le temps ?
Chercheur	Eh, bien, je ne sais pas. Toutes les semaines.
S. 18	Eh, bien, je travaille en bloc. Je travaille par bloc.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Que ce soit dans tous les domaines, je travaille par blocs. Je n'arrive pas à travailler, toc, toc, toc.
S. 19	Une année, on avait décloisonné. Je ne sais pas si tu t'en souviens ? Tu avais des CE2. Et moi, j'avais je ne sais plus quelle classe. On avait décloisonné et puis toi, tu faisais de l'histoire et moi, je faisais la géographie justement.
Chercheur	Je ne m'en rappelle plus. Peut-être, oui. Donc, ce livre-là, tu le suis du début à la fin ?
S. 20	Non, je ne le suis pas du début à la fin. Je fais en fonction de ce que j'ai besoin.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
S. 21	Je n'arrive pas à suivre un livre. Je n'ai jamais suivi un livre.
Chercheur	Mais, alors, là, comment tu opères par exemple ? Tu as la leçon une, par exemple, elle ne te convient pas, mais alors comment tu t'y prends, en fait, pour présenter cette leçon.
S. 22	Eh, bien, il y a des fois où c'est incontournable. Je suis bien obligée. Ça, par exemple. Je suis bien obligée.
Chercheur	Oui, d'accord. Mais, par exemple, celles qui ne te conviennent pas, comment tu fais ? Comment tu fais pour te constituer ta documentation pour justement faire...
S. 23	Eh, bien, je fais des photocopies des documents qui m'intéressent et je ne présente pas le texte. Je présente à ma manière, tu vois.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. C'est-à-dire tu gardes quand même les documents.
S. 24	Les documents.
Chercheur	Les documents qu'il y a dedans, ceux qui t'intéressent. Et, tu enlèves tout ce qui ne t'intéresse pas.
S. 25	Mais, là, je peux te dire, que là, j'ai travaillé dessus parce que j'ai trouvé pour travailler sur le planisphère et tout. J'ai travaillé dessus, tu vois.

Chercheur	Mais, à chaque fois, il n'y a que ce livre-là que tu prends pour référence ? Tu n'en prends pas d'autres, par exemple ?
S. 26	Cette année, je ne fais que ça.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
S. 27	Parce que en plus, il n'y a pas de projecteurs. Ou, il ne marche plus, enfin, il y a un problème de projecteur. Donc, je n'ai même pas possibilité d'aller emprunter des diapositives.
Chercheur	Et, eux, tes élèves, ils ont chacun un livre. Tu n'es pas seule à l'avoir.
S. 28	Non.
Chercheur	Est-ce que tu utilises le livre du maître ?
S. 29	Non.
Chercheur	Non, non. Ah, oui, d'accord. Et, en géographie...
S. 30	Donc, moi, je me renseigne, je me documente.
Chercheur	Mais, comment tu te documentes ?
S. 31	Universalis.
Chercheur	Et cette matière, est-ce que tu as du mal à la préparer ?
S. 32	Je préfère la géographie à l'histoire.
Chercheur	Ah, oui. Mais, pour quelles raisons ?
S. 33	Parce que l'histoire, ce qui me semble rébarbatif dans l'histoire, c'est les histoires de dates et tout ça à retenir par cœur. C'est le côté un peu par cœur.
Chercheur	Donc, la géographie, qu'est-ce qu'elle a de particulier ?
S. 34	Cela fait penser aux voyages. Voyages et... de toutes façons pour les enfants, euh, ils préfèrent la géographie.
Chercheur	Ah, oui.
S. 35	Oui, oui. Parce que je te dis, c'est peut-être le fait d'être actifs, tu vois, ils manipulent, ils font des... justement, avec les calques, reproduction de cartes de choses et tout.
Chercheur	Ah, oui, d'accord, je vois ce que tu veux dire.
S. 36	Tu vois, c'est le côté actif, attrayant.
Chercheur	Ah, toi, à chaque fois, tu fais des manipulations, il y a toujours des croquis, là, je vois que tu fais des croquis. Des cartes.
S. 37	Oui.
Chercheur	D'accord. A chaque fois, dans une séance, il y a ça. Et, à chaque fois, tu trouves la matière pour, dans le livre, pour faire justement ce que tu souhaites.
S. 38	Ah, eh, bien, je pioche à gauche, à droite. Si ce n'est pas dans celui-là, c'est dans d'autres. Donc, c'est pour cela, je passe beaucoup de temps, mais je fonctionne comme cela dans toutes les matières.
Chercheur	Ah, oui, ce n'est pas spécifique à la géographie ?
S. 39	Ce n'est pas spécifique à la géographie. Je ne suis pas un livre, ni en français, ni en maths. C'est ma façon de travailler. Tu vois, je me fais ma trame. Je vois ce que je dois faire. Les compétences. Je vois comment je peux le faire et après je cherche à droite, à gauche des supports qui conviennent.
Chercheur	Mais, à chaque fois, tu as quand même un livre de référence ?
S. 40	Un ou voire plusieurs.
Chercheur	Ou, voire plusieurs, oui. Que les élèves ont ? Ou il n'y a que toi qui les a ? par exemple, dans les

	autres matières ?
S. 41	Non. Dans les autres matières. Des fois, ce n'est que moi qui l'ai.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Par contre, en géographie, ils en ont chacun un. Tu as fait ce choix-là, par contre. Pourquoi, par contre, en géographie, tu avais fait ce choix ?
S. 42	Là, ce n'est pas que la géographie. C'est histoire et géographie.
Chercheur	D'accord.
S. 43	Eh, bien parce que quand je suis arrivée ici, ce n'était que des vieilleries, les bouquins.
Chercheur	Et, pour les autres matières, il y avait quand même des livres malgré tout.
S. 44	Les autres matières, je me passe de bouquins. Enfin, je veux dire en maths, je n'ai jamais eu de bouquins. J'ai toujours fait mes trucs. Et, puis, en français, eh, bien, pareil.
Chercheur	Mais, là, tu aurais pu par exemple, tu aurais pu avoir ce livre là et faire comme tu faisais pour les autres : photocopier et je ne sais pas trop quoi.
S. 45	Oui, mais une photocopie noir et blanc pour la géographie et l'histoire, ce n'est pas terrible.
Chercheur	D'accord.
S. 46	Pas terrible du tout. Comme je n'ai plus de projecteur. Tu imagines. Travailler que sur des photocopies.
Chercheur	Non. Je comprends ce que tu dis.
S. 47	J'avais fait le choix. Plutôt que d'acheter un livre de... livre de maths, je n'en ai jamais acheté mais plutôt que d'acheter une série de livres de français, j'ai acheté ça.
Chercheur	D'accord.
S. 48	En sachant que les photocopies en français, c'est moins gênant qu'en histoire/géographie où il y a beaucoup de couleurs, beaucoup de...
Chercheur	Mais, par exemple, les images que tu leur montres, les grandes photos, elles sont en noir et blanc.
S. 49	Oui, mais, ça, c'est pour faire autre chose.
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
S. 50	Pour travailler, tu vois. Pour travailler le plan.
Chercheur	Donc, en fin de compte, tes documents. Tu as des exigences par rapport aux documents qui sont bien ciblées.
S. 51	Oui.
Chercheur	Donc, là, c'était pour les croquis. Tout ce qui est images de paysages et tout cela, tu as besoin de couleurs.
S. 52	Ah, bah, oui. A défaut de diapositives ou de films, il faut un minimum.
Chercheur	D'accord.
S. 53	Tu vois.
Chercheur	D'accord. Et donc, tout ce qui est iconographie, cela te suffit. Tu ne vas pas chercher autre chose ailleurs.
S. 54	Non, bah, non. Je n'ai pas le temps. Attends.
Chercheur	Ah, oui. Il y a aussi une question de temps.
S. 55	Attends, s'il faut cavalier. Oui, il y a une question de temps. Tu le sais bien. Il n'y a pas que la géographie, il n'y a pas que cette matière à préparer.
Chercheur	Je le sais bien. Mais, tu sais, chacun a une stratégie différente. C'est pour cela que je t'interroge. C'est parce que, justement, j'essaie de comprendre comment les gens s'y prennent.
S. 56	Oui.

Chercheur	Je sais, cela peut te paraître évident mais, en fin de compte, quand j'interroge les gens, ce n'est pas si évident. Tu vois j'apprends des choses. Tu me disais, les photos, c'est juste pour les croquis. Eh bien, là, tu vois, je pensais que tu faisais aussi de la lecture d'images. Mais, non, maintenant, je comprends mieux pourquoi, ..., enfin, comment tu les utilises. Et quand tu as un document à rechercher. Comment tu... tu récupères un document sur un livre, comment tu sais que c'est ce document qui te convient. Qu'est-ce qui te fait dire que c'est ce document plus qu'un autre ?
S. 57	Eh, bien. Je ne sais rien du tout. Moi, je te dis, ce n'est rien du tout. À partir du moment où je trouve un document. Je n'ai pas le temps d'aller farfouiller, de trouver trente-six mille documents pour un même thème, pour la même chose. Eh, bien, je regarde.
Chercheur	Tu prends.
S. 58	En général, je ne vais pas farfouiller n'importe où. Je vais farfouiller sur... tu sais je ne vais même pas sur Internet. Je me réfère à l'Encyclopédie Universalis. Qui est quand même, ... hein.
Chercheur	Et les images ? Alors, ça c'était pour la connaissance, là ? Pour Universalis. Ce n'était pas pour les images ?
S. 59	Ah, bah, il y a les images avec. Il y a tout avec. Si.
Chercheur	Donc, tu récupères des images aussi pour les élèves ?
S. 60	Que je découpe et que j'agrandis. Mais, c'est du noir et blanc. C'est ça le souci. Donc, tu vois. Donc, je me base dessus et je te dis pour un même thème, pour un même, tu vois... je n'ai pas le temps. Donc, je ne vais pas chercher à droite et à gauche. Tu vois.
Chercheur	Donc, tu as deux, trois références et tu travailles avec. D'accord. Est-ce que tu trouves, en règle générale, ce que tu cherches ?
S. 61	Eh, bien, en général, oui. Sinon, je me contente de ce que je trouve.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Et, par exemple, si tu ne trouves pas, tu ne fais pas ?
S. 62	Eh, bien, si je ne trouve pas, je suis embêtée. Je cherche quand même un minimum.
Chercheur	Et qu'est-ce qui te manque le plus pour tes leçons de géographie ?
S. 63	Diapositives, projecteur, tu vois. Un truc comme ça.
Chercheur	D'accord.
S. 64	Tout ce qui est... ou des films, des DVD. Maintenant, il y a des supports, des trucs comme ça. Il faudrait en fait qu'en classe, il y ait sans arrêt l'appareil installé. Tu vois, après, tu es confronté, tu le sais, à des problèmes matériels. S'il faut que tu passes une heure à descendre, monter, chercher le projecteur, le machin, à l'installer. Tu vois, il faut des choses qui restent dans la classe. En général, c'est comme ça que cela se passe au collège, au lycée.
Chercheur	As-tu du mal à préparer tes leçons ?
S. 65	Bof, pas spécialement. Non.
Chercheur	Et, par rapport aux autres, c'est manière de préparer tes leçons de géographie, c'est une manière spécifique par rapport aux autres disciplines ou en fin de compte, tu fais pareil dans toutes.
S. 66	Non, je fais pareil dans toutes les disciplines.
Chercheur	Il n'y a pas de spécificité.
S. 67	Non, je fais pareil dans toutes les disciplines. Je me réfère donc aux textes, hein. Les compétences, na, na. Le programme. Les progressions et puis voilà.
Chercheur	D'accord, et en gros, le programme, tu le fais...
S. 68	Je n'arrive pas à le faire.
Chercheur	Tu n'arrives pas à le faire. Mais, alors, comment tu choisis ?
S. 69	Je ne choisis pas, je fais mon programme et par exemple une leçon qui devait durer, qui était censée durer une séquence ou deux, eh, bien, ça dure trois ou quatre. Eh, bien, ça dure trois ou quatre. Et puis voilà. Si je mets plus de temps, je mets plus longtemps.

Chercheur	Ah, oui, d'accord, en fin de compte, tu suis la progression telle qu'elle est : du livre ou je ne sais pas du programme.
S. 70	Du programme.
Chercheur	Et puis, après, si tu n'arrives pas à dérouler tout le programme, eh, bien, en fin de compte, c'est la fin qui en pâtissait. D'accord.
S. 71	Eh, bien, oui.
Chercheur	Tu ne choisis pas à l'intérieur des axes prioritaires ?
S. 72	Non.
Chercheur	Et, à l'IUFM, est-ce que tu as eu une formation en géographie quand tu as débuté ?
S. 73	Non, rien du tout.
Chercheur	Non, rien.
S. 74	Par contre, je te dis, j'ai fait le stage. C'est pour cela, je t'ai dit que j'ai fait le stage.
Chercheur	Mais, avant le stage, comment tu faisais alors ? Parce que pendant le stage, on t'a donné d...
S. 75	J'ai voulu faire le stage parce que les documents que je trouvais dans les écoles ne me convenaient pas. C'étaient des vieilleries. Tu vois. Et, je ne savais justement comment travailler l'histoire et la géographie.
Chercheur	Mais, avant, est-ce que tu le faisais ? Est-ce que tu présentais quand même des séances de géographie ? D'histoire à tes élèves ?
S. 76	Oui, mais, je prenais les bouquins tout simplement.
Chercheur	Oui, et malgré tout, tu avais compris que cela ne te plaisait pas.
S. 77	Cela ne me convenait pas.
Chercheur	Mais, pour quelles raisons cela ne te plaisait pas ?
S. 78	Parce que je te dis : je suis quelqu'un qui ne suis pas les livres. Tu vois.
Chercheur	Mais, là, en même temps, tu suis un livre, là ?
S. 79	Non, pas forcément. Parce qu'il y a des choses que je saute. Tu vois, tout en restant dans le cadre légal, il y a des choses que je saute, que je ne fais pas.
Chercheur	Tu dis : tout en restant dans le cadre légal ? Cela veut dire quoi ?
S. 80	Tout en restant dans les compétences qui sont demandées par rapport à chaque niveau. Il est évident que l'on ne peut pas tout faire. Tu regardes. Donc, forcément, tu vois ce qui est important et ce qui l'est moins. Tu vois, donc, tu fais une sélection.
Chercheur	Mais, tu m'as dit au début que tu ne faisais pas de sélection. Tu suivais et ce qu'on ne pouvait pas faire à la fin, on ne le faisait pas.
S. 81	Mais, je prends dans ce bouquin-là, tout ce qui est méthodologie. Tu vois, en priorité. Tu vois. Donc, je suis quand même le bouquin. Je fais obligatoirement ce qui est méthodologie. Parce que je trouve cela important. Et puis, après, bon, bien, j'avoue, s'il y a des trucs que... quand je vois qu'il n'y a pas le temps. Et bien, on passe.
Chercheur	D'accord.
S. 82	Si tu veux, je ne fais pas un tri, bah, tiens, cette leçon-là, elle me plaît plus, je vais la mettre en premier. Tu vois, ce n'est pas ça. C'est... j'essaie de suivre quand même une chronologie.
Chercheur	Oui. J'essaie de saisir de savoir comment tu t'y prends. Et donc, avant, sans le stage, tu n'étais pas satisfaite de tes leçons ?
S. 83	Non.
Chercheur	Et après le stage, ça a déclenché quelque chose.
S. 84	J'ai mis du temps. Déjà, pour trouver le bouquin. Pour le tester. Tester tout ça et puis bon, je fais

	avec.
Chercheur	Est-ce qu'il te satisfait celui-là ?
S. 85	C'était moins pire que les autres.
Chercheur	Ah, oui, d'accord. Alors, pourquoi il était moins pire que les autres celui-ci ?
S. 86	Eh, bien, celui-là, je te dis, il me plaît parce que c'était tous les côtés dossiers. Tu vois : méthodologie qui m'intéressait. C'est cette partie-là. Maintenant, je te dis, je ne connais pas les nouveaux bouquins d'histoire/géo. Je ne sais pas comment ils sont faits. Avant, les vieux bouquins, c'étaient vraiment des vieux bouquins sur lesquels j'ai bossés, tu vois. Des bouquins des années 80 et quelques.
Chercheur	D'accord, je comprends ce que tu veux dire.
S. 87	Je l'ai même conseillé à des collègues mais cela ne les intéresse pas. C'est pour cela que la série est dans la salle des maîtres, tu vois.
Chercheur	Cela ne les intéresse pas, pour quelles raisons ?
S. 88	Je ne sais pas, je ne leur ai pas posé la question. Justement, la collègue que tu as vue, c'est une collègue de CE2. Si tu l'interview.
Chercheur	Et donc, en formation initiale, tu n'avais pas eu... ?
S. 89	Non, je n'ai eu aucune formation.
Chercheur	Et dans ta formation, je ne sais pas si tu as eu une formation universitaire ? Est-ce que tu avais eu ?
S. 90	Bien, non puisque moi, j'ai fait psycho, socio et tout cela. Je n'ai pas du tout eu de formation...
Chercheur	Et, donc, au niveau des connaissances en géographie, cela t'avait posé problème au début ?
S. 91	Pas spécifiquement. Non.
Chercheur	Ce n'est pas ça qui te posait souci. Les connaissances. C'est la mise en place
S. 92	La mise en place et la disponibilité du matériel, des choses comme ça.
Chercheur	A l'IUFM, tu n'as pas eu de cours de géographie ?
S. 93	Non, non. Non, non. On a eu des cours de psychopéda, enfin soi-disant psychopéda. En bref, je te dirai que les profs, ils en ont bavé avec notre promotion car comme on avait été justement sur le terrain, ils n'ont pas pu nous raconter des histoires. Donc, on a eu des cours de français, de maths. Non, non, histoire/géo, non. On avait un prof qui faisait un peu de tout.
Chercheur	Et quand, par exemple, tu sens que tu as des difficultés dans une matière, enfin, c'est quand il y avait des stages, à chaque fois, tu faisais la démarche d'aller vers les stages dans les matières qui te posaient problèmes ? Ou, c'étaient plus des stages où, je ne sais pas, tu aurais pu en sortir plus de plaisir ?
S. 94	Eh, bien, au début, c'était pour me perfectionner au début. Et puis, après, c'était pour me faire plaisir. Quoique le dernier stage que j'ai fait de trois semaines, c'était quand même avec madame Charle à l'IUFM de Bonneuil, sur l'histoire et tout ça. C'était intéressant.
Chercheur	Donc, au début, tu avais quand même une démarche d'améliorer.
S. 95	Oui, bien sûr.
Chercheur	Et la géographie, cela avait été dans cette période là ? Quand tu avais passé ton stage.
S. 96	Oui. Mais, c'était intéressant aussi. Enfin, ce n'était pas que géographie. Histoire et géographie.
Chercheur	Et du coup, cela t'a apporté.
S. 97	Oui. Et je me souviens Baldner, il n'était pas forcément bien vu. Mais, bon, écoute.
Chercheur	Il n'était pas bien vu pour quelle raison ?

S. 98	Je ne sais pas. Mais, il y a des gens qui ne l'aimaient pas. Quand je disais que j'étais allée faire un stage avec lui, on me disait : ah, bon, il n'est pas sympa. Eh, bien, écoute, sur le plan professionnel, il est bien. Moi, je l'ai bien aimé. Il avait bien cadré les choses. Eh, bien, voilà, c'était l'un des derniers stages.

Transcription de l'entretien de T.

T. 31 ans, 4ème année d'enseignement, Maîtrise Staps, Brevet d'Etat de Tennis de Table. PE1 : formation mais pas investi.	
Chercheur	Aurais-tu un support à montrer, que tu utilises tout le temps ou le dernier que tu as utilisé ?
T. 1	Ce qui t'intéresse, ce n'est pas forcément comment je construis mes progressions ?
Chercheur	Non, ce ne sont pas les progressions. Ce sont les supports que tu vas utiliser ? Par exemple, tu vas faire une leçon de géographie... Comment tu organises ta documentation...
T. 2	En fait, ce qui se passe, c'est que jusque-là, je t'avoue qu'en Clad, je ne faisais pas la géographie, je ne faisais pas vraiment la géographie. Cela m'est arrivé une année, je travaillais avec les 15 séquences de géographie de chez Retz. Mais, en Clad, c'était un peu difficile. Et puis, des fois, ils allaient dans d'autres classes aussi pour faire géographie, donc, je ne les avais pas toujours en géographie. Et cette année, en fait, je suis tombé nez à nez avec ces livres là, à la Fnac qui sont... Au premier abord, on dirait, ça fait presque carnet de soutien, mais il y a tout un chapitre de géographie qui est pas mal fait. Que je trouve pas mal fait parce qu'il y a vraiment une leçon très simple. Et donc, c'est par thèmes. Il y a une leçon très simple. Et, à côté, il y a, ce qu'il y a rarement, des fois dans les manuels, enfin c'est l'impression que j'ai, justement vraiment des exercices pour réinvestir la notion. Donc, en gros, bon, jusque là, je t'avoue que je ne n'en suis pas à utiliser le manuel pour l'instant parce que... tout simplement parce que pour l'instant, on a travaillé beaucoup sur M. Donc, je leur ai fait faire des recherches sur Internet, sur l'histoire de M. Et puis, suite à cela, on commence à parler un petit peu de... comment, des paysages. Des paysages des villes. Alors, du coup, on a parlé de M. J'en profite pour parler du paysage des villes et puis on va parler d'autres paysages, tout ça. Et puis, en fait, je pars de la géographie, alors, je ne sais pas comment cela ça s'appelle... Je ne suis pas géographe, ni rien mais... peut-être local, on appelle ça, je ne sais pas pour justement m'agrandir au fur et à mesure. Je pars, j'essaie de partir de ce qu'ils connaissent déjà. A savoir, M. Voilà, où on est, comment cela se situe. Donc, je leur ai donné une carte que j'avais trouvée. C'est une carte de la mairie. Voilà, on a pu regarder un petit peu, comment se présente M. Ce qu'il y a, ce qu'on y trouve. On a fait toute l'histoire de M. Un petit peu pour voir comment cela a été créé. Et puis, notamment, le quartier de X. Et, puis, petit à petit, on va s'agrandir, enfin, on va aller, du plus petit en fait... au plus grand, en passant par Paris, avec le Département, le travail sur la Région, le Val-de-Marne, après sur la France et puis après... en fait, à chaque fois je ponctue ce travail-là avec des petites choses notamment que j'avais trouvées dans un manuel d'histoire géographie. C'est très simplifié, en fait, bon. C'est un manuel de CE2, mais il y a des...
Chercheur	Là, ce sont pour des élèves de CM1/CM2 ?
T. 3	Oui, oui, on est d'accord. Mais, ce qu'il y a, c'est que il y a des leçons très condensées, tu connais ?
Chercheur	Non, non, je ne juge pas. J'essaie de comprendre comment tu procèdes ?
T. 4	Ouais, il y a des leçons très condensées notamment sur les paysages... parce que c'est le grand truc en CE2, les paysages. Et du coup, sur les paysages, vu qu'on nous demande de vraiment travailler sur les paysages, eh bien, j'ai pris ce manuel là mais qui est... quand même, bon, enfin, je veux dire, il y a des textes, quoi, il y a quand même... il y a quand même de quoi faire...
Chercheur	Et donc là. Ils ont un manuel chacun ? Comment tu fais par exemple ?
T. 5	Non, pas du tout. Je photocopie.
Chercheur	Là, tu récupères que le texte.
T. 6	Alors, je photocopie les images. Souvent. Et puis le texte, et bien on l'écrit.
Chercheur	Là, ce sont les images de paysages ?
T. 7	Voilà, les images de paysages. Et le texte, on l'écrit.
Chercheur	Là, les images de paysages, tu les récupères en couleur ou elles vont sortir en noir et blanc ?
T. 8	Noir et blanc. Oui, je pourrais, je pourrais peut-être faire un truc, quelque chose en couleur, mais

	je passe par les parents parce que bon... là, en bas, on n'a pas de couleurs, alors...
Chercheur	D'accord.
T. 9	Donc, je fais un petit peu ça. Mais, bon, ça, c'est ponctuel. Le CE2. Et puis, sinon, je fais également... Je passe également par du manuel, un peu plus de CM2 et après, je t'avoue qu'entre le CM1 et le CM2. Moi, je me suis fait toute une programmation. Je vais adapter au niveau des évaluations mais je t'avoue que le contenu... Je ne peux pas, enfin, c'est difficile de faire deux choses en même temps. En géographie, je ne vois pas trop comment je m'en sortirais. Cela serait difficile. Donc, je fais plus ou moins les mêmes choses, sachant que toute ma programmation, elle est calquée, sur, tu sais, le gros paragraphe qu'il y a dans les programmes sur la géographie. Et, donc, vraiment c'est thèmes par thèmes.
Chercheur	Donc, tu suis les programmes ?
T. 10	Complètement. Je suis complètement les programmes. Et je me dis par exemple, au début, je travaille sur M. Je vais leur faire faire une recherche et après il faut parler des paysages. Bon, y va avec les paysages des villes. Donc, là, je sais que dans tel manuel, je vais avoir ça, donc tout ça, je me fais cela à l'avance. Sur le Val-de-Marne, il y a un travail sur le Département dans un livre de CM1. Je fais un petit peu de bricolage.
Chercheur	Donc, tu récupères dans différents manuels ?
T. 11	Cela va entre le manuel de CE2 et le manuel de CM1 et le manuel de CM2 et puis je combine un petit peu tout ça.
Chercheur	Tu n'utilises que des supports manuels ? Tu n'utilises rien à côté ?
T. 12	Non, je regarde. Non, c'est vrai que pour la géographie, non. Je ne regarde rien sur Internet. Et puis, sinon, il y avait des cartes que l'on m'avait données à l'IUFM qui venaient de manuels, d'autres manuels. Donc, des fois, je me sers de certaines cartes. Ou cela peut être aussi des cartes des 15 séquences de géographie mais... Je pioche un peu partout.
Chercheur	Donc, ce que tu trouves dans les manuels. Cela te satisfait.
T. 13	Oui, cela va. Oui, cela va. Là, c'est très synthétique. Là, aussi, c'est très synthétique. (les passeports). Franchement. Alors, après, je fais du tri, des fois. Tout n'est pas... Alors, je fais du tri. Je repasse au crayon.
Chercheur	Pourquoi tu ne prends pas un manuel directement ? Tu n'as pas trouvé de manuel qui correspondait à ce que tu voulais ?
T. 14	Ce qu'il y a, c'est que je n'ai pas d'argent pour l'acheter, le manuel.
Chercheur	Non, mais même, pour toi. A part, ces deux-là, ce sont les seuls qui...
T. 15	Oui, oui. Je marche avec ces deux choses. Là, celui-là aussi. Puis, les quinze séquences de chez Retz.
Chercheur	Les quinze séquences, d'accord.
T. 16	C'est assez complet... et puis, après, c'est sûr que si j'ai des petites choses à regarder, des choses que je ne trouve pas là, qu'il y a d'écrits dans ma programmation, par exemple, je ne sais pas, l'hydrographie, et bien je vais peut-être aller faire une recherche sur internet, quoi. Mais, c'est vrai que...
Chercheur	Ton repère, ce serait tout de suite internet. Tu utiliserais...
T. 17	Non, je n'irais pas à la bibliothèque, non.
Chercheur	Et, par exemple. Quand tu vas sur internet pour la géographie. Tu vas sur quel genre de sites ?
T. 18	Je n'en sais rien du tout. Je n'y suis jamais allé pour la géographie. Je regarderais peut-être déjà, ... ouais, il y a un site qui s'appelle soutien 67. Il y a des, toute une bonne batterie d'exercices en maths, français. Je regarderais peut-être si il y a quelque chose en géographie. Mais je ne crois pas. Et puis après, et bien, je taperais directement... je sais pas moi, école, hydrographie, ... je ne sais pas, CM1, ... ou quelque chose comme ça. Puis, je verrais ce qu'on me donne quoi... je regarderais.

Chercheur	Cela ne t'es jamais arrivé en fin de compte ?
T. 19	Non, ben non, parce qu'en fait, c'est vrai que je ne faisais pas beaucoup de géographie. En toute première année, je faisais le décloisonnement de l'anglais, donc je ne faisais pas la géographie.
Chercheur	Alors, tu ne faisais pas la géographie pour quelle raison ?
T. 20	Ben, ma toute première année parce que j'avais un décloisonnement en anglais, donc je faisais l'anglais à des CM2. Donc, elle me faisait la géographie.
Chercheur	Et pourquoi tu n'as pas fait le contraire, la géographie au lieu de l'anglais ?
T. 21	Elle ne parlait pas assez anglais, donc...
Chercheur	Mais, sinon, toi, tu aurais pu faire la géographie dans ce cas?
T. 22	Oui, oui. J'aurais fait la géographie. Je m'y serais mis. De toute façon, je m'y serais attelé.
Chercheur	Donc, ça la géographie, c'est une discipline que tu fais tout le temps ?
T. 23	Oui, oui. Si, si, c'est une matière que, si, si... c'est une matière que je fais... Là, c'est vrai, c'est vrai... que de manière générale... la géographie, c'est un petit peu difficile, je trouve. C'est vrai qu'on n'a pas énormément, énormément de temps dans la semaine. Alors, j'essaie de me faire une rigueur de vraiment faire une leçon de géographie par semaine : une heure, une heure et quart au moins. Mais, des fois, il y a des semaines, c'est vrai, ce n'est pas évident. Il y a des semaines,... bon la géographie, ça tombe le mardi. Donc, là, il y a déjà deux mardis qui vont sauter... mais, bon.
Chercheur	Mais, toi. Tu ne pourrais envisager ton enseignement sans faire de la géographie ?
T. 24	Bah, de toute façon, c'est dans les programmes. Donc, je suis quand même censé enseigner la géographie.
Chercheur	Oui, mais il y a d'autres choses qui sont dans les programmes et qui ne sont pas spécialement faits : il y a la musique...
T. 25	Oui, mais la musique, on en fait, on en fera déjà le vendredi.
Chercheur	Du moment que c'est dans le programme, de toute manière, tu fais. Tu fais tout le programme, en fin de compte ? Enfin, tu essaies de t'astreindre à cela ?
T. 26	Ah, oui, oui, oui. J'essaie... ah, oui, oui, oui, ... je fais tout le programme. De toute façon, toutes mes programmations... là, tout est fait pour que j'ai bouclé le programme, à la fin... à la fin de l'année.
Chercheur	Et, au niveau des connaissances ? Je ne sais pas quel est ton parcours mais...
T. 27	Je ne suis pas vraiment un expert, non. En géographie, vraiment, non, je... non. Je n'avais pas eu une très bonne note. Justement, c'était la moins bonne note que j'avais eue au concours. Non, je n'ai pas...
Chercheur	Mais, après, est-ce que tu as eu une formation à l'IUFM l'année d'après ?
T. 28	En géographie... non,... Je me souviens de l'histoire. Ah, si. La géographie. On a fait quelques cours en PE2, mais... franchement, il n'en est rien resté... non, rien, rien, rien... rien du tout...
Chercheur	Il ne t'en es rien resté pour quelle raison ?
T. 29	Parce que j'avais l'impression qu'on brassait un peu du vent... que ce n'était pas du tout structuré. Et que voilà, le cours, il partait comme ça, dans n'importe quoi... on savait à peine ce que l'on faisait quoi. En plus, déjà, qu'on avait jamais vraiment été dans une classe et là, en plus...non, c'était...
Chercheur	Mais, tu aurais...
T. 30	Ce n'était pas du tout structuré.
Chercheur	Mais, toi. Tu aurais eu besoin d'avoir des cours ?
T. 31	Peut-être, structurés, plus structurés. C'est vrai, qu'à l'IUFM, c'était bien parce qu'il y avait quand même l'avantage d'avoir une formation. Et puis, il y avait des professeurs mieux que d'autres mais... c'est vrai que de manière générale... oui, ce n'était pas structuré. Je trouvais que cela

	manquait vraiment, vraiment de structure.
Chercheur	Et, pour tes préparations ? Cela te manque ?
T. 32	Eh bien, oui et non parce que de toute façon, je vais chercher dans les manuels quoi. Non, et puis là, j'ai trouvé des manuels qui me conviennent vraiment. Qui sont faciles à utiliser... c'est pas... parce que par exemple, les 15 séquences de Retz, il y a tout une espèce grand monologue sur comment utiliser telle chose... du coup tu as l'impression... alors, qu'il faut vraiment aller à l'essentiel...
Chercheur	Tu as l'impression de quoi ?
T. 33	Tu as l'impression d'être noyé, quoi... par rapport à ma formation...
Chercheur	Mais ta formation... elle est destinée à qui ? Dans les 15 séquences de Retz ?
T. 34	Ben, euh, c'est aux enseignants.
Chercheur	Pour les enseignants. D'accord.
T. 35	Oui, c'est un gros manuel. C'est un manuel vert.
Chercheur	Et toi. Cela ne te convient pas ce système là ?
T. 36	Je trouve cela trop dense. Trop. Tu t'éparpilles. Il faut quelque chose de condensé, de synthétique. On parle un peu. On fait des choses comme ça et puis après on copie une leçon. Et puis, ensuite, on fait des exercices. Et puis voilà. (il montre le passeport). Très simple. Je ne vais pas chercher trop loin. C'est synthétique.
Chercheur	Donc la leçon. Comment tu l'exposes ? Je ne sais pas. Il y a un texte ? Comment cela fonctionne ?
T. 37	Bah, oui. Eh, ... Bien, d'abord, on la lit. On la commente. J'essaie de leur poser des questions, de les amener à... parce que là, je n'ai pas le guide du maître... J'essaie de les amener sur le sujet... justement à... je ne sais pas... on va prendre peut-être une activité... voilà, on peut prendre par exemple l'activité : je comprends comment faire, là... déjà, commencer à parler de ça pour après amener une leçon. Il peut y avoir une activité préparatoire qui amène à la leçon et ensuite à des exercices de réinvestissement.
Chercheur	Mais toi. Tu as cette connaissance, de toute manière quand tu utilises ce manuel ? Ou, cela te d-stabilise ?
T. 38	Non... Il faut que je le relise quand même... avant... Non, ... je ne suis vraiment pas calé en géographie. Je ne suis pas très calé. Mais, euh... mais, bon... après... Je relis ma leçon avant... et puis, forcément, cela demande de la préparation. Je suis obligé de me dire, eh bien, tiens, je vais faire ça. Ah, bah, non... cela va être trop compliqué... je le ferai pas... finalement, la leçon, je vais l'alléger parce que ça, ça ne sert à rien. Cela va être trop long parce que je n'aurai pas le temps de la copier. Je n'aurai pas le temps pour les exercices. Bien, voilà... J'essaie de m'adapter... quoi...
Chercheur	Et donc, là... par exemple... ce document là... que tu utilises. Tu vas le réorganiser ou tu vas quand même le présenter tel quel ?
T. 39	Euh, cela dépend, en fait...
Chercheur	Parce que je pense que tu vas donner une photocopie, là ? Peut-être de ça ?
T. 40	Cela dépend en fait. Non. Jusque là, on copie. On fait vraiment, on copie. Après, oui. Il peut y avoir des photocopies. Tous les exercices là, qu'il y a là. Je les photocopierai. Mais, la leçon. Ca dépend. C'est vraiment... et puis, cela dépend, si je suis en avance ou si je suis en retard. Je peux aussi éventuellement leur donner la leçon photocopiée, éventuellement.
Chercheur	Oui, mais alors quel est le support qui est utilisé pour faire la leçon ? Quel support tu vas utiliser pour faire ta leçon ? C'est là que je ne comprends pas. Parce que ça, en fin de compte, c'est ce que tu vas garder. Mais, eux, ils vont avoir quoi ?
T. 41	Je la copie au tableau.
Chercheur	Ah, tu copies tout ça au tableau ?
T. 42	Ah, oui, oui. Je copie tout au tableau.

Chercheur	Mais alors, là. Il n'y a pas de questions puisque c'est la leçon.
T. 43	Non, voilà. D'où l'intérêt de faire une activité préparatoire qui les amène un peu à comprendre un peu déjà la notion et puis ensuite on copie la leçon et puis après on relit bien la leçon et puis on essaie de comprendre la leçon...et on fait des exercices.
Chercheur	Mais alors, par exemple, je te titille. Mais pour l'activité préparatoire, ce sont des photocopies que tu leur donnes ? Comment tu fais là ?
T. 44	Bien, oui. Je suis obligé de leur donner des petits morceaux de photocopie ? Oui.
Chercheur	Que tu récupères toujours par rapport au même manuel ? Ou tu vas piocher à plusieurs endroits ? Comment tu t'y prends là ?
T. 45	... Je t'avoue que pour l'instant. Pour l'instant...
Chercheur	Une que tu as faite et qui t'as le plus plu. Une leçon sur n'importe quoi ?
T. 46	Eh, bien là. Je t'avoue que c'est un peu nouveau. Alors, après. Bien voilà, les paysages de villages. Je leur donnais les photos et puis on commentait un petit peu. Voilà, à l'oral. On demandait : c'est quoi la différence entre les villes et les villages ? Je leur posais plein de questions ? Voilà. On essaie de faire un petit travail oral avant et puis après on copie la leçon. C'est vrai que c'est assez... c'est assez standard. Je n'ai pas... je n'ai pas énormément de choses... et puis après... il y a l'évaluation qui correspond à peu près à ce qu'on a fait dans la leçon. C'est vrai que ce n'est pas...
Chercheur	Et qu'est ce qui te manquerais ? Est-ce que tout cela, cela te satisfait ? Ou il te manquerait, je ne sais pas, un manuel qui te conviendrait mieux ? Comment il devrait être construit ? Qu'est ce que tu attendrais en fin de compte ?
T. 47	A la limite qu'il y ait l'évaluation de faite. Comme cela je n'aurais pas à la faire moi-même. C'est vrai. Pourquoi pas. Qu'il y ait peut-être une activité. A la limite, cela pourrait être... pareil... c'est-à-dire, une petite activité de découverte mais pas trop compliquée. Et éventuellement, quelque chose que l'on pourrait manipuler. Je ne sais pas. Qu'il y ait de la manipulation... je ne sais pas quelque chose à découper... voilà qui change du truc où on lit, où on réponds à des questions, quoi... donc, quelque chose de plus ludique, peut-être ? Passer par une petite phase ludique. Mais, quelque chose de court, pour amener la notion. Ensuite, faire une phase où l'on pourrait poser des questions, déjà pour amener la leçon. L'idée, c'est aussi de les amener à créer leur leçon quoi. C'est-à-dire, ce n'est pas forcément. Je ne vais toujours tout reprendre mais aussi prendre des mots qui me disent : oui tu as raison, eh, bien, tiens, on écrit cela. Pour M. c'était cela. Ils ont des recherches. Et puis, du coup, je validais un peu leurs recherches. Et la leçon, je l'ai un peu transformée.
Chercheur	Par exemple, pour la géographie de M. Comment tu validait ce qu'ils ont trouvé ?
T. 48	En fait, c'était surtout sur l'histoire de M. Ce n'était pas vraiment de la géographie en même temps, non. Non, c'était pour introduire un petit peu... mais... Voilà, ce n'était pas vraiment de la géographie. Enfin, c'était de la géographie, mais sans faire vraiment de la géographie, quoi. Je ne sais pas si on peut parler de géographie quand on parle de l'histoire d'une ville... plus ou moins. Oui, mais peut-être, ce qui serait peut-être mieux, ce serait d'avoir vraiment une petite phase où ils puissent manipuler, à la limite, une page, mais toute faite, photocopiable où ils peuvent faire, je ne sais pas, du découpage, j'en sais rien, je ne sais pas. Construire un planisphère. Je n'en sais rien. Je ne sais pas. Plein de petites choses comme ça pour chaque notion. Après, avoir une leçon. Des exercices. Moi, je trouve cela très bien. Pouvoir faire des exercices. Surtout que là, ils sont
Chercheur	Mais alors là (je montre le passeport) ce sont quels types pour la géographie ? Qu'est-ce qu'on leur demande ?
T. 49	On leur demande de comprendre ce qu'ils ont vu dans la leçon.
Chercheur	Mais ça, tu ne le trouvais pas dans les manuels ?
T. 50	Non, ça, je ne le trouvais pas. Non. Ça, je trouve cela vraiment pas mal. Et en plus, éventuellement, s'il y avait une évaluation simple, facile à mettre en œuvre, et qui répond bien à... surtout en fait... qui répond bien aux compétences des programmes. Parce que ça, c'est vraiment dans les programmes. Et contrairement à certains manuels où justement j'ai l'impression que ça part dans des trucs qui ne sont pas forcément en lien avec ce qu'on nous demande. Donc, du coup, non, l'idéal, c'est vraiment que ce soit en lien avec les programmes, qu'il y ait une phase de

	manipulation ou d'introduction de la notion qui soit un peu ludique, qui soit sympathique. Voilà, la leçon, des exercices, et pourquoi pas une évaluation. Là, il n'y en a pas.
Chercheur	Et là, quand tu as choisi ce manuel, cette sorte de passeport, quels ont été tes critères de choix ? Les auteurs, ... ?
T. 51	Je n'ai pas forcément pris ça par rapport à la géographie parce qu'ils font aussi français et maths et tout. J'ai regardé, parce que je connais bien les compétences des programmes. Donc, j'ai regardé au début de chaque chapitre et je me suis aperçu qu'en fait c'étaient typiquement, ni plus ni moins les compétences des programmes et qu'à chaque fois, il y avait une leçon très très simple et des exercices justement là on peut photocopier pleins d'exercices. Là, il y en a six. Donc, je peux même les couper. Ça, je leur donne en devoirs. Souvent, je leur donne en devoir. Alors, je ne marche pas forcément comme ça avec la géographie mais je pourrais être amené à leur donner une partie en devoirs. Donc, c'est ça qui est intéressant. C'est que vraiment, c'est simple, c'est en couleur. Je ne sais pas. C'est synthétique.
Chercheur	Oui, mais là, c'est en couleur pour toi, mais pour eux, comment ça fonctionne ?
T. 52	Oui, oui. Eh bien, je leur donne en noir et blanc.
Chercheur	Parce que ça, en principe, c'est un cahier pour élève. C'est un cahier individuel. Si j'ai bien compris ?
T. 53	Oui, c'est presque ça. Oui. Ben oui. Ça peut être ça. Oui. Mais là, il y a français, maths. Cela répond bien aux compétences, quoi. Donc, je trouvais cela vraiment bien synthétique, les leçons sont très claires, c'est bien fait. Franchement, j'avais vraiment des <i>a priori</i> sur ces livres où ils traitent de plein de matières différentes et tout. Je trouve que c'est vraiment. Là, pour une fois, vraiment, je trouvais que c'était bien fait. Pour l'histoire, ce n'est pas terrible. L'histoire, c'est condensé, c'est vraiment. Il y a trois pauvres choses. Et puis là, ils mélangent tout. L'histoire et l'instruction civique, il y a quatre pages et demi. C'est vraiment pas terrible. La géographie, il y a quand même un petit peu plus. C'est un petit peu plus fourni. Mais, là, je t'avoue que j'ai fait toute ma programmation. Mais, il y a des choses, je ne sais pas encore à partir de quoi je vais travailler. Là, tu vois.
Chercheur	Là, c'est ta première année que tu fais CM1/CM2 ou tu en avais fait ?
T. 54	Eh bien, disons. J'avais une Clad. Mais, ils étaient toujours intégrés pour les matières d'éveil.
Chercheur	En fait. C'est ta première année où tu fais vraiment géographie.
T. 55	Vraiment. Oui c'est ça. Oui, c'est ça. Alors que cela fait quatre ans que j'enseigne.
Chercheur	Et donc là, il t'avait fallu quelque chose de très... et maintenant que tu utilises ce support, cet ouvrage-là. Est-ce que l'an prochain, si tu... tu vas t'y prendre de la même manière ?
T. 56	Ah, oui. Je reprendrai exactement la même chose. L'idée, ce n'est pas de refaire chaque année quelque chose de différent. Si j'ai des CM1 ou des CM2, oui, je ne vais pas me compliquer à refaire quelque chose. Déjà, là, j'aurai tapé toutes mes évaluations. Parce que là, il faut que je les tape mes évaluations. Non, non, non. A ce moment-là, si j'ai des choses toutes faites, j'organise tout. Et puis là, ma programmation me satisfait. Je sais où je vais. Je respecte les compétences des programmes. Je ne vais pas chercher à... non, non..., à acheter d'autres manuels ou... C'est vrai que dans l'idéal, c'est d'avoir des manuels quoi, et puis au moins, même si ce sont des vieux manuels, de pouvoir au moins avoir des images en couleur, lire un texte ou deux de temps en temps. Mais, ce n'est pas le cas alors bon, du coup, je fais avec quoi.
Chercheur	Mais, par exemple, si tu avais eu l'argent disponible ? Tu aurais acheté des manuels ou tu en serais resté quand même à ton passeport ? Comment tu aurais fonctionné ?
T. 57	Non, je pense que si j'avais eu l'argent, j'aurais acheté des manuels. J'aurais peut-être été tenté d'acheter ces manuels-là. Bizarrement. Parce que là, du coup, j'aurais eu tout.
Chercheur	Mais ça. Ce n'est pas vraiment un manuel scolaire que tu utilises ? Si ? C'est fait pour les vacances, non ?
T. 58	C'est fait pour les vacances, mais en fait, tu te rends compte que c'est Hatier, là, c'est Bordas, et que, en fait, non, en fait, ce n'est pas vraiment pour les vacances. C'est euh, ... Non, ce n'est pas pour les vacances. Non, parce qu'il est là... si tu te fais cela pendant les vacances ? Tu es... bon

	courage, mais... Non, non, c'est ça qui les distingue, c'est que cela fait plus cahier de soutien scolaire, à la limite. Ce n'est pas un cahier de vacances où il va y avoir des coloriages à la fin. Non, non. C'est un manuel. Pour moi, c'est un manuel. C'est un manuel très sérieux qui traite vraiment des compétences. C'est calqué complètement sur les programmes. Et l'avantage, justement, par exemple, je prends le français. Il y a des choses, par exemple, les mots terminants en -é, -tié, et les mots commençant par ap- et ac-. Ça, c'est une compétence en orthographe, pour les CM2. Et ça, on... même les manuels, maintenant, soi-disant conformes au programme, les manuels de français conformes au programme de 2008, il n'y a pas cette compétence. Je n'ai pas trouvé. Et donc là, j'ai été obligé de piocher un peu partout pour me faire mes bricolages d'exercices alors que là. Là vraiment, c'est synthétique. Enfin, pour moi... Là, cela va droit au but.
Chercheur	Mais ce livre, tu ne pourrais pas le commander par exemple.
T. 59	Ça,
Chercheur	Cela ne se vend pas.
T. 60	Je pourrais l'acheter avec ma coop de classe.
Chercheur	Non, tu ne pourrais pas non plus.
T. 61	Ah, bah, non.
Chercheur	Tu ne pourrais pas.
T. 62	Non, je ne pourrais pas.
Chercheur	Ce n'est pas vraiment un manuel. C'est... je ne sais pas ce que c'est.
T. 63	A la limite. Je pense que l'on pourrait qualifier cela de cahier de soutien scolaire. C'est presque ça quoi. A la limite, je pourrais presque faire mon soutien scolaire avec ça.
Chercheur	Oui, mais si tu fais ton soutien scolaire avec. C'est donc que ce n'est pas fait pour la classe. C'est ça que je veux te dire.
T. 64	Ah, si. Quand même. Parce que moi, je m'y retrouve très très bien. Je m'y retrouve très bien parce que franchement, il y a la leçon. Enfin, je veux dire, par rapport à un manuel classique. Quelle est la différence ? Il n'y a pas de dessins. Bon, eh bien, d'accord. Sinon, c'est exactement pareil.
Chercheur	Et en géographie ? Tu trouves que c'est pareil ? C'est la même chose ?
T. 65	En géographie, je trouve ça bien. Oui. Je trouve cela bien fait parce que justement la leçon est très simple. Moi, il me faut quelque chose de simple... de bien, voilà. La leçon est toujours à gauche. Une petite chose pour découvrir la notion et il y a des exercices qu'en général on n'a pas dans les autres manuels, quoi. Donc, là, vraiment, cela me satisfait. Après, c'est sûr que bien voilà, je n'aurais pas toutes les notions. Il va falloir que j'aille voir ailleurs pour... je ne sais pas. Par exemple, les continents, je ne le vois pas. Les continents, il va falloir que je regarde. Je ne sais pas, dans les 15 séquences ... Cela va être un peu du bricolage aussi quoi. Je pioche, à droite, à gauche, quoi. Oui, là, j'ai quand même de la géographie (il montre un manuel de CE2). Régions et départements : c'est fait sur le même système. Tu as des petites cartes. Tu as tout cela. Et puis, il y a des exercices à côté. Des exercices qui reprennent exactement la notion, alors c'est vraiment bien parce que du coup, on peut les faire, les corriger ensemble.
Chercheur	Dans les autres manuels, tu n'as pas d'exercices ?
T. 66	Eh, bien, non. Finalement, non.
Chercheur	Je ne sais pas. Je te demande.
T. 67	Non, non. Si tu as des questions. Bon alors, tu as des questions. Tu as souvent des questions sur des images. Mais, bon, cela va vite... C'est bien. Cela peut être bien à l'oral par exemple. Si, c'est vrai, si (il regarde le manuel de CE2). Si des fois, tu as des...
Chercheur	Mais cela ne te convient pas de toute manière ?
T. 68	Si, cela peut me convenir. Mais, c'est vrai que moi, je trouve que ça, c'est vraiment synthétique. Il y a une batterie d'exercices comme dans les autres matières. Ce que tu n'as pas forcément ici. Et du coup... non, du coup, je trouve cela bien. C'est carré. Tu pars pas dans des trucs parce que... il faut voir un truc parce que moi, quand je prépare ma semaine, en fait je prépare ma semaine le

	weekend. Je prépare toute ma semaine. J'aime bien préparer toute ma semaine. Mais, c'est vrai que j'ai tellement... Il y a les corrections. Il y a tout à faire. Du coup, je n'ai pas le temps de m'éparpiller. Par exemple, les 15 séquences en géographie, je n'ai pas le temps de... oui, je n'ai pas tant de temps que cela. Donc, je n'ai pas le temps de lire, de passer trop de temps pour lire. Pour lire... parce que des fois, il y a quatre, cinq pages. Et puis, ce sont des longues pages, bien lourdes. Tu n'as pas le temps de te mettre la dedans. Surtout, que c'est un flot d'information. Tu as... Il y a trop de choses. Il y a trop de choses. Alors que là, tu lis directement, tu vas directement à la leçon. Bon, tu retiens l'essentiel. Bon voilà, c'est ça. Et de toute façon, l'idée pour moi, ce n'est pas de leur bourrer le crâne. Ce n'est pas de faire du bourrage de crâne. C'est d'aller... au contraire... de leur faire apprendre des choses qu'ils ne savent pas déjà. Et puis, qu'ils aient des idées claires sur certaines choses. Ce n'est pas forcément de leur en mettre plein la tête.
Chercheur	Tu penses que dans celui de Retz, par contre, c'est ce qu'ils font ?
T. 69	Un petit peu plus. Disons, qu'en fait, dans celui de Retz, le problème c'est qu'une leçon, soit-disant, tu vas mettre deux séances à la faire. En fait, je me suis aperçu parce que j'avais fait un petit peu de géographie quand même en Clad, une année, la première année, et je me suis aperçu que tu mettais un temps de fou... De là à ce que tu leur fasses copier la leçon et tout en plus. Tu en as pour... très longtemps quoi. Bon voilà, là, pour l'instant, cela me convient. Après, oui, il y a peut-être des notions que je n'aurais pas dans mes manuels. Donc, 'il va falloir que j'aille piocher je ne sais pas où...
Chercheur	Comment tu vas t'y prendre alors ?
T. 70	Et bien, là. Je vais d'abord aller voir dans ce que j'ai. Les 15 séquences de Retz et puis euh...
Chercheur	Les 15 séquences de Retz? C'est quelque chose que tu as trouvé seul ? Ou c'est une référence que l'on t'as donné ?
T. 71	Oui. Non, non. Je suis allé justement au magasin Nathan.
Chercheur	Mais pourquoi tu as choisi celui-là ? Et pas d'autres alors ? Il y en a d'autres quand même.
T. 72	Je ne sais pas. Je trouvais cela bien fait. Puis le titre est assez attractif. 15 séquences. Eh, bien, on se dit, il n'y a que 15 chapitres. C'est bien calqué. On peut faire des photocopies en plus. Donc, ils autorisent à faire des photocopies.
Chercheur	Mais, toi, tu ne l'utilises pas au final ?
T. 73	Pour l'instant, non. Mais, je serais peut-être amené à l'utiliser. Si, si.
Chercheur	Tu l'utiliseras pour les leçons que tu ne peux pas faire avec les manuels que tu as ?
T. 74	Éventuellement, oui. Pour compléter des choses, oui. Il y a B qui a celui de CM2, donc. Ça peut aider.
Chercheur	Manuels utilisés

Transcription de l'entretien de Z.

Z., 53 ans, 33 ans d'ancienneté, Baccalauréat, Ecole normale en deux ans à Auteuil, Paris.	
Chercheur	Je te présente mon travail. Je travaille sur les supports qu'utilisent les maîtres pour préparer leurs séquences de géographie. Aurais-tu un support particulier que tu pourrais me présenter ?
Z. 1	Là, je n'en ai pas avec moi. Ben, oui. Les bouquins du maîtres, tu vois. Quand tu achètes un manuel, je prends le livre du maître qui va avec. Sinon, tous les petits cahiers : les collections connaître Histoire Gé. Tous les éditeurs en ont. Donc, systématiquement, comme cela ne coûte pas très cher. J'achète en un exemplaire.
Chercheur	Ce sont les livres du maître que tu achètes ou ce sont les fichiers pour l'élève dans les Connaître ?
Z. 2	Connaître : c'est le fichier de l'élève. Enfin, les petits carnets pour les enfants. Non, les livres du maître. Ils sont beaucoup plus épais. Oh, eh, bien, je ne sais même pas celui que j'ai. C'est l'équivalent, en Sciences, des Tavernier. Ce sont des gros bouquins comme cela où tu as, à la fois, un petit contenu pour remettre à niveau et puis des pistes de travail pour les enfants quoi. Ça, donc tous les petits cahiers qui vont avec les gamins. J'ai aussi comme support les Petit Quotidien. Donc, il m'est arrivé d'acheter..., alors, d'abonner la classe au Petit Quotidien. Après, de couper, il y a une fiche à garder chaque jour. Donc, histoire, géo ou sciences. Je faisais des piles et je gardais. Et puis, sinon, de temps en temps, je ne sais pas si je l'ai acheté pour la géographie, mais ils recourent, tu vas voir dans les supermarchés, par exemple : Petit Quotidien Education civique. Ils regroupent des fiches d'éducation civique. Je pense qu'ils font aussi l'équivalent en géographie.
Chercheur	Mais, ça, tu t'en sers de ces...
Z. 3	Et bien. Je m'en sers déjà pour moi, pour le contenu. Et puis, de temps en temps, une photocopie pour les gamins. Le problème avec le Petit Quotidien, tu ne peux en faire qu'un support de lecture. Donc, étude de documents, des choses comme ça.
Chercheur	Mais là, par exemple, tu me dis que tu achètes des petits bouquins qui résument des connaissances mais dans les livres du maître, ça tu n'as pas de... Tu as besoin d'un apport de connaissances quand tu fais de la géographie ?
Z. 4	Oui, un petit peu... oui, surtout, moi, j'ai fait pas mal de CM2. Donc, il nous restait plutôt la géographie humaine. Donc, pour avoir tous les chiffres...
Chercheur	Ah, oui, d'accord.
Z. 5	C'est quand même important de réactualiser. Puis, des trucs tout con. L'année dernière, au CE2, il fallait qu'on travaille un petit peu..., la géographie simplifiée de la France. Et bien, c'est là que j'ai découvert que le Mont-Blanc, ce n'est plus 4.807 mètres comme on m'a appris. C'est 4.810. Alors, comme j'avais les petits carnets de toutes sortes de manuels, donc dans certains, c'était 4.808, d'autres 4.800 ?? Moi, j'étais restée sur 4.807. Un autre, je vois 4.810, donc, je suis allée sur Internet et c'est 4.810. Donc, des choses comme ça.
Chercheur	Donc, sur internet. Tu as utilisé quel type de site pour vérifier tes... ? Tu as des sites particuliers ?
Z. 6	Je suis peut-être allée, alors, sur cartable.machin, je ne sais pas quoi. Ou alors, il y a professeur phiphix. J'y vais de temps en temps. Rue des écoles, oui, un petit peu. Mais, ce n'est pas forcément toujours génial.
Chercheur	Oui, mais, pourquoi ce n'est pas... pourquoi ce n'est pas génial ?
Z. 7	Je regarde par principe. Je pense que cela correspond à un enseignant qui l'a fabriqué et donc après, tu vois, c'est ça.
Chercheur	Donc, toi, en gros. Quand tu prépares une séance de géographie, tu utilises quels supports, comment tu t'y prends ? Qu'est-ce que tu utilises ? Tu utilises un manuel pour préparer ta leçon. Tu utilises un manuel ? Tu... tu construis...
Z. 8	Les derniers temps, enfin quand même, j'avais un manuel. Mais, en géographie, il datait un petit peu. Donc, il me servait... j'utilisais les images. On faisait de la lecture d'images. C'était la pauvreté dans le monde. Donc, souvent, tu avais une photo qui était prise en Afrique, devant une

	case, une photo prise en bas d'un immeuble en Europe. Voilà. Donc, on parlait. Voilà. Donc, c'était discussion libre. Après, j'avais retrouvé dans d'autres trucs des cartes de géographie avec un codage. Il y avait : pays riches, pays pauvres. Donc, à partir de ça, on faisait sur un quadrillage. Tu sais, avec 100 cases, je ne sais plus si c'était pour ça, ou pour l'eau, ... Donc, on montrait que 70 ou 80 % des richesses étaient détenues par un.. tu vois. En coloriant, cela leur permettait de faire quelque chose de...
Chercheur	Donc. Quand tu fais ta leçon. Tu as toujours besoin du support manuel de toute manière ou ...
Z. 9	Oh, il faut qu'il y ait un support quelque part. Un truc... sinon, cela devient du verbiage. Alors, c'est vrai, quand tu parles de richesse/pauvreté. Ils en viennent à te raconter des anecdotes personnelles. Des choses qu'ils ont entendu aux informations. Il y a un petit peu de bavardage. Mais, il y a quand même un support écrit, quoi, quelque part.
Chercheur	Et, toi, donc, en principe, ce sont les manuels que tu utilises. Toute l'année tu...
Z. 10	Oui. Oui.
Chercheur	Mais tu le suis. Comment cela fonctionne ?
Z. 11	Je pioche.
Chercheur	C'est-à-dire ?
Z. 12	Et bien. Tu sais, je ne fais pas forcément. Tu sais depuis quelques années, les manuels, c'est par cycle. Donc, selon l'école dans laquelle tu te trouves. Tu as un sujet que tu vas étudier dans certaines écoles au CM1, dans d'autres au CM2. Tu vois, les volcans, c'est pareil. Tout ce qui est volcanisme. Et bien, il y en a qui mettent cela en géographie et d'autres qui mettent cela en sciences, selon les écoles. Après, tu te fies un peu à ce qui a été décidé. Donc, c'est en cela que je pioche. Et puis, c'est comme souvent le parent pauvre : la géographie, les sciences. Depuis qu'on a moins d'heures. Donc. Ils ont histoire toutes les semaines mais souvent géographie et sciences, éducation civique. Chaque semaine, il y a une séance qui saute. Une semaine, je fais sauter l'Education civique, une semaine je fais sauter les Sciences, une semaine je fais sauter géo parce qu'en général quand je suis sur un thème assez porteur une séance par semaine, cela ne suffit pas. Donc, j'en fais deux. Donc, il y a une semaine, il va y avoir deux fois Géographie, ou deux fois Sciences ou deux fois Education civique pour terminer en gros un truc, quoi.
Chercheur	Et la géographie, c'est quelque chose que tu fais par plaisir, ou... ?
Z. 13	Ah, non. Pas par plaisir du tout.
Chercheur	Mais, pour quelle raison tu ne l'as fait pas par plaisir.
Z. 14	Eh, bien, je manque quand même de... Disons, c'est quelque chose qui ne m'a jamais beaucoup attirée. Donc, je sens que j'ai d'énormes lacunes. Non, mais des trucs tout con. Tu vois, quand on se moque des Américains qui ne connaissent pas et tout... des choses... des capitales de pays situées en Amérique du Sud, en Amérique Centrale, ... les pays les uns par rapport aux autres. Donc, j'ai un manque de connaissances... Et, puis, après pour que cela devienne sympa pour les gamins, et bien, j'ai beaucoup moins de supports qu'en histoire. Alors, j'ai essayé de trouver des cartes avec une légende très parlantes, des petits schémas...
Chercheur	Tu as moins de supports parce que... je ne comprends pas... Tu en trouves moins ?
Z. 15	J'ai l'impression qu'il y en a moins qui existent ou peut-être que je les cherche moins. Mais, j'ai l'impression que c'est moins varié. Tu vois, en histoire, bon, eh bien, tu vas pouvoir trouver un extrait du « Journal » d'Anne Frank. Tu vas pouvoir, même s'ils sont encore jeunes trouver une lettre de Poilu. Enfin, j'ai l'impression qu'il y a une mine. En géographie...
Chercheur	Alors, toi, qu'est-ce que tu voudrais ? Qu'est-ce que tu souhaiterais ? Puisque là, tu vois qu'il y a des manques. Mais, alors, s'il y a des manques, c'est donc que tu attends quelque chose... de particulier.
Z. 16	Oui, eh bien, je ne sais pas exactement ce que je voudrais. Peut-être déjà, que ce soit bien claire, par niveau, enfin par classe ce qu'on leur demande, plus que par niveau. Que ce soit bien déterminé. Après, il y a des cartes. Oui, cela existe.... Ce n'est pas bien clair. J'ai un petit peu changé de niveau. A quel moment parler, oui... introduire la légende d'une carte ? Il faut faire cela très vite. Mais, quoi... quels types de légendes ? A quel âge des gamins ?

Chercheur	Alors, ça, c'est un problème que tu as parce que tu ne comprends pas bien les programmes ou c'est parce que tu n'as pas les connaissances pour transmettre ?
Z. 17	Je pense qu'il y a un petit peu des deux, peut-être ?
Chercheur	Un peu des deux.
Z. 18	Donc, plus tu domines une matière, plus tu sens tout de suite que cela correspond à un type d'âge. Tu vois, par exemple, j'ai cette difficulté en... en gym, par exemple. Je sais, je connais un minimum de choses. Je peux faire une séance de gym mais je pourrais faire presque la même en CE2, CM1, CM2. Et bien, en géographie, cela va être un petit peu ça.... Ne pas savoir le minimum qu'il faut leur donner sans trop les noyer. Qu'est-ce qu'on peut attendre ?...
Chercheur	Parce que ça, cela ne t'aide pas les manuels ?
Z. 19	Ah, si, quand même, si, si. J'y arrive mais... Et, puis, après, quand je feuillette les différents manuels chez les différents éditeurs... eh, bien... oui... cela me désarçonne un peu parce qu'il y en a, je trouve que c'est très pointu ce qu'on leur demande en géographie humaine, par exemple. Je me dis, attends, ils sont quand même jeunes. Ils n'ont que onze ans. Est-ce que les faire se pencher, sur je vois, les industries en France, tu vois. C'est compliqué. Je trouve. L'agriculture ? Alors, en même temps, ça la géographie humaine, cela m'intéresse plus. J'ai peut-être un petit peu plus de connaissances. Moi, à part les chiffres, mais, ça, on peut les trouver dans un journal. Tu achètes Le Monde. Tu sais. Tous les ans, en achetant cela, on peut avoir les chiffres. Mais, quel est l'intérêt pour les gosses ? Je pense qu'il y en a un mais... Comment le cibler sans trop leur demander, sans trop empiéter sur ce qu'on leur demande au Collège. Parce que parfois, les profs de Collège, alors pas spécialement en Géographie. Ils vont te dire qu'on fait leur boulot, à l'école primaire. Mais, que par contre, il y a des basiques qu'on ne leur a pas fait passer... Donc, tu vois. C'est un petit peu ça.
Chercheur	D'accord. Et donc, toi tu utilises un manuel ? C'est toujours le même, en gros, que tu utilises ?
Z. 20	Je ne sais plus lequel c'était. C'était un manuel... Celui que j'ai eu en... pendant 7 ans en CM2. Il faisait Histoire Géo. Donc, en Histoire, je le suivais sans me poser de questions. C'était clair par rapport au programme. Puis, en géographie, je piochais ce que nous, on c'était réparti et qui correspondait à notre programme. Et par exemple, moi je voyais dans le bouquin que j'avais. En Géographie, il y avait les climats du monde, les végétations etc. Et, là, moi qui avait un peu suivi ce qu'ils faisaient au Collège, ils refaisaient cela en 6 ^{ème} ... Donc, tu vois... Alors, qu'en Géographie, en Histoire, je sais que les choses que l'on fait à l'école primaire sont refaites au Collège, mais je sais déjà que la Seconde Guerre mondiale, ils ne la referont qu'en 3 ^{ème} . Donc, je me doute bien qu'il y a un fossé de connaissances entre ce que je leur apporte et ce... En Géographie, cela me semble moins évident. Et, je me dis : si j'avais fait ces leçons sur les climats et la végétation dans le monde. Eh, bien, j'aurai fait en gros ce qu'un prof fera en 6 ^{ème} . Si je le fais en CM2. Et, je me dis : est-ce qu'on ne les aura pas noyés d'informations. Est-ce que... Et puis, c'est pareil. Est-ce qu'on devrait à l'école primaire travailler sur la géographie du monde ? Ou plus se centrer sur nous ? Parce que, tu vas voir qu'il y a des enfants, en CM2, qui vont mieux connaître, parce que cela les a éclatés de travailler sur drapeaux du monde. Ils vont mieux connaître certaines capitales et certains drapeaux du monde que situer dix villes de France. Tu vois. C'est ça. Est-ce qu'il ne faudrait pas faire un petit peu d'ethnocentrisme. Eh, bien, on se tient à la France... Je ne sais pas... je suis dans le doute.
Chercheur	Et donc, cela te pose problème quand tu ...
Z. 21	Que tout faire. Faire la France, l'Europe, le monde... mais tu te rends compte... Enfin, je n'ai pas eu à traiter l'Europe. Les classes où je suis passée. Va traiter l'Europe. 27 pays. Qu'est-ce que tu leur en fait retenir ? La situation des pays les uns par rapport aux autres, géographique. Les capitales, pays riches/pays pauvres au sein de l'Europe. Que faire ?
Chercheur	Mais, pourtant, tu fais quand même le cours. D'une certaine manière. Toi, qu'est-ce que tu ... ?
Z. 22	Oui, mais moi, je choisis. Alors, de mémoire. Qu'est-ce que j'avais en CM2 ? J'avais dû faire pays riches/pays pauvres. J'avais travaillé sur... ça, j'y restais un certain temps. Après, j'étais revenue sur la France. Donc, l'agriculture en France, les grandes villes de France,... Alors, après, il y avait les voies de communication. Mais, c'est pareil, moi, même ma géographie de la France... c'est... je veux dire : je ne suis pas très balaise. Donc, j'ai quand même dû faire les voies ferrées en France. Mais, tu vois. Il y a tellement, tellement de choses.

Chercheur	Mais quand tu préparais... parce que là, tu as quand même un problème de connaissances. Mais, quand tu préparais, comment tu procédais ?
Z. 23	Alors, bon. Je prenais tous les manuels qui me tombaient sous la main. Après, je prenais tous les petits livres, les petits guides à destination des élèves. Le guide du maître et puis parfois, je demandais aussi aux enfants de faire, avant, pour ne pas être prise au piège, une petite recherche sur une ville ou sur un machin. Donc, ils amenaient, comme cela on mettait en commun, et puis voilà.
Chercheur	Et alors, comment tu validais ? Si tu ne connaissais pas toi-même bien... Par exemple, ils te rapportent des documents. Comment tu validais leurs documents ?
Z. 24	Alors, je prenais le temps d'en prendre connaissance et puis de confronter avec ce que je croyais savoir. En général, voilà, il n'y avait pas trop de soucis. Mais pour moi, c'était moins évident... ah, oui, ce que j'avais fait aussi, cela me revient maintenant. J'avais fait le tourisme en France parce que ça, je trouve, c'était assez porteur. Oui... Si, tu veux... Alors, si en histoire, j'avais une trentaine de séances. Je ne sais même plus si l'on dit séance ou séquence ? En géographie, j'en avais la moitié.
Chercheur	Ah, oui, quinze séquences.
Z. 25	Et, en sciences, à peu près pareil.
Chercheur	Donc, tu en fais moins...
Z. 26	Disons, moitié moins. Pour être honnête. Moitié moins de sciences et de géographie que d'histoire.
Chercheur	Mais, alors, pour quelle raison justement moins de géographie... C'est parce que tu ne trouves pas de documents ?
Z. 27	Il y avait quand même une question de temps parce que j'aurai...
Chercheur	Tu aurais très bien pu sacrifié l'histoire.
Z. 28	Ah, oui, oui. Complètement.
Chercheur	Alors, pourquoi la géographie ?
Z. 29	Parce que je préfère l'histoire. C'est purement égoïste. Préférence et puis connaissance parce que comme depuis toujours cela a été ça. Si tu veux, maintenant, j'ai plein de documents en histoire. Que je n'exploite pas toujours, d'ailleurs.
Chercheur	Mais tu pourrais avoir la même chose en géographie.
Z. 30	Ah, oui. Je pourrais. Ah, oui, oui... mais enfin...
Chercheur	Mais, alors, pourquoi tu ne...
Z. 31	Je pourrais. Eh, bien, je ne suis pas sûre que je pourrais. Il faudrait que tu puisses me prouver qu'effectivement, j'aurais pu me documenter de la même façon.
Chercheur	Tu as trouvé cela plus difficile de documenter, en fin de compte.
Z. 32	Oui.
Chercheur	En géographie qu'en histoire.
Z. 33	Oui.
Chercheur	Alors, avec les manuels que tu avais récupérés, avec tous les fichiers... ça te paraissait encore difficile. Pourtant, tu avais les livres du maître aussi.
Z. 34	Oui, mais je n'achetais pas cinquante livres du maître. J'achetais un livre du maître par matière d'éveil. Ben, oui, non. Je n'ai pas l'impression parce qu'en histoire, toute la doc que j'ai accumulée, cela peut être aussi des magazines. Tu vois. Pendant un an, j'ai dû m'abonner à Historia. Après, j'ai changé, puis à Histoire magazine. Et en géographie, même si j'avais voulu, ... Bon, je connais Geo. Je sais que mon neveu a dû s'abonner à... comment cela s'appelle ? Un truc pour les lycéens. Qui est un peu politique, économie, géographie. Je ne sais plus comment cela s'appelle.
Chercheur	Le courrier international.

Z. 35	Voilà, le courrier international. Bon, j'aurais pu trouver des éléments, sans doute. Mais, il n'y en a pas tant que ça. Que tu vas dans un kiosque, tu as des magazines spécialisés en histoire médiévale, Première Guerre, Deuxième Guerre. Tu as pléthore de trucs. Donc, quand tu aimes. Géographie... En tout cas, c'est moins visible. J'ai l'impression.
Chercheur	Donc, en fin de compte, tu peux dire que tu apprécies cette discipline ou c'est quelque chose tu la fais parce qu'il faut le faire ?
Z. 36	Parce qu'il faut le faire quand même, globalement. Mais, c'est vrai que si j'étais tombée aussi dans ma scolarité. Déjà, dans mes deux années, mes deux années parce que c'était l'Ecole normale à cette époque sur un passionné de géographie. Si, après, on avait eu des animations ou des... J'en ai jamais eu de passionnante. En géographie, je crois que je n'en ai jamais eu. Et après, tu vois comme le système est mal fait. Comme en... les stages que l'on nous proposaient, qui à l'époque duraient un mois ou trois semaines. Comme c'est sur la base du volontariat, bêtement, et égoïstement, tu prends des thèmes qui te plaisent. Donc, j'avais pris : les musées parisiens. Donc, j'ai encore accentué le fossé. Maintenant, notre formation serait bien faite. Je ne sais pas. On pourrait dire : on fait une formation d'enseignants, de remise à niveau sur trois ans. La première année, et bien, ils vont avoir maths, sciences et un troisième truc, la deuxième année : français, géographie et un troisième truc. Et, on fait tourner. Tandis que là, non seulement c'est sur la base du volontariat, en plus, quand tu demandes en fonction du niveau, du cycle où tu te trouves. Ce qui est débile. Parce que je suis au cycle 3 en ce moment, mais si l'année suivante je suis au cycle 2. Donc, tu vois. Je pense qu'il y a aussi un problème de formation continue quelque part.
Chercheur	Mais, là, si on te proposait une formation en géographie, tu la prendrais ? Ou, de toute façon, tu ne la prendrais pas ?
Z. 37	Il faudrait qu'on me pousse un peu quelque part pour ça.
Chercheur	Si le système était vraiment fermé, tu y irais ? Mais, sinon, tu n'y irais pas ?
Z. 38	Pas vraiment. Non. C'est pour cela je comprends quelque part que parfois les enfants quand il y a une discipline qu'ils n'aiment pas. J'essaie de leur expliquer qu'ils en auront besoin plus tard. Je leur demande un minimum. Mais, au fond, je comprends.
Chercheur	Et les documents que tu récupères. Ce sont plutôt des documents qui te servent, qui servent aux élèves ou qui servent aux deux ? Pour ta préparation : toi, tu as besoin d'une remise à niveau ou je ne sais pas.
Z. 39	J'ai un petit peu besoin des deux. Parce que, même si moi, je me suis bien remise à niveau sur un thème que j'aime bien. Enfin, pour que les enfants participent, ils faut aussi qu'ils aient un support sympa, attrayant. Tu vois quand on avait travaillé sur les paysages, le monde rural en France. Donc, j'avais essayé de trouver des cartes postales. Ce n'était pas toujours évident. Et donc, on avait fait le petit schéma du village : du village rue, du village en tas. Enfin, trois ou quatre sortes de villages. Donc, on les avait observer sur les cartes postales ou sur des images dans le manuel et puis après ils avaient fait le petit schéma. Cela les éclate. Puis alors, après, je leur avait parlé de... mais c'est pareil, peut-être que c'est un truc qui les dépassent complètement. Mais, moi, j'y étais sensible parce que j'avais vu cela en Bretagne. Sur le remembrement. Le regroupement de parcelles. Et alors après, on avait fait un parallèle avec les sciences où en arrachant les haies, et bien tous les habitants des haies, les écosystèmes, tout... eh, bien, on avait fait cela. Tu vois, il y a quand même des thèmes que j'arrive à ... pas, qui me plaisent et puis il y en a plein d'autres qui ne me plaisent pas. Donc, c'est pour cela qu'il faudrait, je pense des choses visuelles. Je pense par exemple au CE2 quand tu parles des différents paysages. Les côtes de France, les plaines, les plateaux, etc. Là, je me dis que non seulement il faut les images. Donc, il y a une vingtaine d'années, je travaillais pas mal avec les diapos. Et puis après, les appareils sont tombés en panne. Les diapos, voilà... mais, je me dis : s'il y avait des petits films courts... Alors, c'est vrai, si j'étais passionnée et puis si techniquement, j'étais un peu plus balèze, je pourrais enregistrer des extraits parfois de Thalassa ou de ces émissions-là. Effectivement, je trouve que ce serait vachement parlant pour les enfants.
Chercheur	D'accord.
Z. 40	Parce que je trouve que de faire de la géographie dans le vide.
Chercheur	Cela veut dire quoi la faire dans le vide ?

Z. 41	Dans le vide : cela veut dire parler du thème de manière didactique, éventuellement avec un résumé. Pour moi, il faut qu'il y ait de l'image. Tout comme en histoire, il faut une frise chronologique, souvent, en géographie, il faut un schéma ou une carte. Sinon, oui, c'est un peu parler dans le vide. Alors, les mêmes qui regardent un peu les infos, ils vont te répondre. Et puis, les autres, ils seront largués. Ils ne savent même pas de quoi tu parles.
Chercheur	Donc, ça, c'est ce qui te manque le plus pour préparer tes cours. Si tu voulais vraiment bien les préparer, il te manquerait ça.
Z. 42	Quand même, oui.
Chercheur	Oui. Tout ce qui est support visuel.
Z. 43	Oui, alors, il y a peut-être dans les : C'est pas sorciers. Peut-être quelques émissions de géographie. Mais, j'ai l'impression qu'ils vulgarisent plutôt les sciences et l'histoire. Je ne sais pas. Tu connais un peu les contenus de l'émission C'est pas sorciers.
Chercheur	Il y a un peu de tout. Cela dépend. Je ne les connais pas tous.
Z. 44	Je ne les connais pas tous non plus.
Chercheur	Ici, on a les cassettes par exemple. Tu pourrais les emprunter et les visionner.
Z. 45	Alors, c'est pareil, tu vois ça. Faire ça, tout seul, attends, on est cassé le weekend. On n'a pas envie forcément de replonger dans... Il faudrait que cela se répartisse, donc, on fait cinq tas. Chaque collègue en prend un. Et puis voilà quoi.
Chercheur	Et est-ce que tu trouves ce que tu cherches en règle générale ? Par exemple, pour préparer tes séances ? Ou tu ne trouves pas ce que tu veux ? Tu n'es pas satisfaite en fin de compte ?
Z. 46	Je ne suis pas extrêmement satisfaite mais après... tu vois, avec l'ancienneté... quand tu t'installes dans un niveau. J'arrive, ... j'aurais pu faire beaucoup mieux si je m'étais plus creusée. Mais, disons, les quinze thèmes que j'abordais, en gros, dans l'année, en restant six ou sept ans dans la même classe, j'arrivais quand même à avoir des trucs. Après, je ronronnais un petit peu. Je savais que j'aurais pu trouver plus mais les gens qui bougent beaucoup, chaque année, bon, ils font avec pas grand chose, en fait. Il faudrait qu'ils cherchent beaucoup. Je ne sais pas ce que tu penses toi, à ce qu'on utilisait quand on était gamin, dans toutes les disciplines d'éveil, tu sais ces grandes images (images murales), ces grandes images comme ça. Alors, j'en ai retrouvé dans les écoles. Donc, il y a des collègues qui les ressortent en vocabulaire. Ce qui est pas mal. En histoire, c'est vraiment trop kitsch. Est-ce qu'en géographie ? Je n'en ai pas trouvé beaucoup pour la géographie.
Chercheur	Mais toi, tu voudrais quoi ? Des cartes ? Qu'est-ce que tu souhaiterais ?
Z. 47	Bah, des supports pour discuter avec les élèves. Une fois, j'avais acheté. C'était une collection. Alors comme cela coûtait un petit peu cher. J'avais acheté un bouquin pour deux élèves. C'était un petit fascicule. C'était l'équivalent d'un manuel mais au lieu que ce soit un manuel, c'était divisé en cinq ou six petits fascicules ayant chacun un thème. Donc, pour l'un, cela pouvait être : les villes, les banlieues. Enfin bon, tu vois, il y avait cinq ou six sous-divisions. Donc, c'était récent comme parution. Tu avais les derniers chiffres, tu avais des cartes, des résumés. C'était assez sympa. Et, avec, il y avait des posters. Et par exemple, je me rappelle, quand on avait fait l'agriculture, tu devais avoir un élevage intensif, alors je ne sais pas si c'était de poulets ou de vaches. Donc, cela ne faisait pas du tout craignos. Tu pouvais mettre cela au tableau. Sauf que, pour lésiner, pour faire un petit peu de bénéfice, c'était moins grand que les grandes images que l'on avait autrefois. Les enfants du fond pouvaient voir mais pour moi, cela aurait dû être deux fois plus grand. Toujours pour des raisons de fric, je pense, la qualité du papier... les premières, les deux premières années, cela allait mais tu n'aurais pas tenu dix ans comme les vieilles images. Mais, des choses comme ça, cela serait peut-être à développer. Donc, je me rappelle, quand on avait travaillé sur les villes et les banlieues, eh bien, tu devais avoir une vue aérienne d'un quartier résidentiel à Paris. Tu devais avoir une cité dortoir. Ça, tu vois, j'aime bien. C'est d'abord un outil d'observation, de discussion.
Chercheur	Et ça, sur tes manuels, tu ne le trouves pas ?
Z. 48	Il y en a si, parfois, quand même, il ne faut pas exagérer. Il y a quelques manuels, oui. Mais, après, c'est vrai. J'avais tellement de documents en histoire que j'avais l'impression que cela ne suffisait pas en géographie. Peut-être, comme l'enfant le faisait pour la première fois, c'est moi...

	comme je le répétais d'année en année un petit peu les choses. Peut-être que les gamins, ils y trouvaient leur compte. A partir du moment où tu as un centre ville, tu as un centre commercial, une zone industrielle. Peut-être qu'eux, ils y trouvaient leur compte ? Mais, je me dis, en même temps, cela aurait été quand même mieux qu'ils puissent voir une dizaine de centres villes différents, plusieurs cités dortoirs, enfin... plus ou moins bien entretenues, enfin... tu vois, ça, ça manque un peu.
Chercheur	Et est-ce qu'on t'avait donné des références pour préparer tes cours ?
Z. 49	Tu sais, il y a 32 ans.
Chercheur	Ou, entre temps ? Je ne sais pas, des collègues ? Qui auraient pu suivre un stage en géographie et qui t'auraient dit : bah, tiens, il y a tel livre.
Z. 50	Non, tu sais. Enfin,... il faudrait que tu poses la question en salle des maîtres : en général, quand on choisit nos stages, c'est un peu pour s'aérer. Enfin, peut-être pas. Les débutants sont peut-être plus sérieux. C'est peut-être pour combler leurs lacunes. Après, c'est pour t'aérer. Alors, donc, je te dis, souvent, cela va être par exemple littérature enfantine parce que tu vas découvrir des albums, tu vas peut-être allé dans des bibliothèques, etc. Après, tout ce qui est autour de l'art, avant que ce soit la mode de l'histoire de l'art. De l'art, de l'histoire parce que tu sais que tu vas faire des visites. On va te raconter des choses. Que tu vas y trouver du plaisir.
Chercheur	Alors, là, en géographie, tu n'aurais pas trouvé de plaisir ?
Z. 51	Non, l'image que j'ai, c'est que la géographie, ce n'est pas une activité spécialement ludique. Pour, moi, pour les enfants. Alors que je pense qu'on peut les attirer puisque je te dis. Je me faisais cette remarque pour la géométrie. Quand j'ai débuté ma carrière, oui. Pendant au moins une dizaine d'années, je faisais. Mais, voilà, le minimum. Et puis, je te dis, un jour, où je n'avais pas préparé suffisamment. J'ai sorti un truc que j'avais dans mes tiroirs depuis longtemps. Et cela a cartonné du feu de dieu. Je me suis dit : eh bien, purée, ils accrochent. Et de voir qu'ils accrochaient, cela m'a incité à... Maintenant, je peux dire : je fais ma géométrie et que je suis... je guette ce qui pourrait être sympa en géométrie. Il faudrait que la géographie descende jusqu'aux enseignants du primaire. Je crois.
Chercheur	C'est-à-dire qu'elle descende ? Parce que tu trouves qu'elle n'est pas assez présente ?
Z. 52	Elle n'est pas assez attrayante, quoi.
Chercheur	Ah, oui. Elle n'est pas assez attrayante.
Z. 53	Oui.
Chercheur	Pour les maîtres ou pour les élèves ?
Z. 54	Je pense, pour les maîtres. Parce que je pense : pour les enfants, on peut leur faire passer ce que l'on veut.
Chercheur	Qu'est-ce que tu veux dire : elle n'est pas assez attrayante ?
Z. 55	Eh, bien, il faudrait... je ne sais pas... que des gens viennent, emballés par leur discipline, nous prouvent que c'est palpitant, nous apprennent plein de choses et nous donnent envie après de les transmettre. Et là, j'en parlais à une amie qui est prof de Français à N. Je lui racontais justement que tu allais me... qu'on allait discuter de cela. Et je lui disais : et les profs au Collège ? Ils enseignent l'histoire et la géo... eh, bien, c'est pareil, souvent, les profs d'histoire-géo, ils privilégient un peu l'histoire. Et je lui demandais, mais ça, elle n'a pas su me répondre. Je lui dis : le fait d'être diplômé dans cette double discipline, est-ce qu'ils font beaucoup de passerelles entre l'histoire géo ? Cela pourrait peut-être être un moyen. Je ne sais pas. Parce que nous, peut-être aussi, à partir du cycle 3, on pourrait peut-être faire des passerelles entre histoire et géo. Enfin, un lieu, avec la toponymie. Les machins, le lieu qui évolue en fonction du temps. Ou, dès qu'on parle d'un événement en histoire, le re-situer sur la carte de géographie. On ne le fait pas. Je ne le fais pas systématiquement. Parfois, je me dis oui. Tiens, par exemple : Aix la Chapelle ? Pourtant, je te le dis, c'est anonyme. C'est quand je suis arrivée au CE2, la première fois, que j'ai dû travailler sur Charlemagne, que j'ai découvert qu'Aix la Chapelle. Ce n'était pas en France. Aix : la ville d'Aix. Et puis, la Chapelle, cela faisait français. Et bien, tu vois. Donc, je me dis : je n'étais pas plus conne qu'une autre. Ça, je ne l'ai jamais su. Alors, c'est vrai. Si j'avais fait de la fac dans un domaine et bien, tu vois. Je pense que le niveau des gens de ma génération quand on n'aime pas

	spécialement cette discipline, qu'on a avalé ce qu'on nous a obligé d'avalé jusqu'au bac, et bien, dans toutes les matières, on a quand même, on a quand même des trous. Peut-être que les jeunes collègues, le fait qu'ils aient une formation universitaire, il y a peut-être des choses qui... Ils sont peut-être plus balaise en connaissance. Maintenant que pour faire passer, après c'est autre chose. Mais, si tu n'as pas de connaissances, tu ne peux rien faire passer non plus. Donc, voilà...
Chercheur	Ce qui se passe pour la géographie, c'est propre à cette matière ou tu éprouves les mêmes problèmes, les mêmes difficultés dans d'autres disciplines ?
Z. 56	Cela serait en géographie et en sciences.
Chercheur	Pour les mêmes raisons ou... en sciences ?
Z. 57	En sciences. En sciences, cela serait encore pire parce que je suis une littéraire. Alors, à la limite, il y a plein de thèmes en géographie que je pourrais raccrocher. Tu vois, notamment, tout ce qui est géographie humaine, etc. Mais, sciences, euh... Et puis comme des connes, à partir du moment où on était rentrée en seconde littéraire, on faisait du latin. Les maths, on n'en fera jamais de notre vie... euh. Alors, les sciences, on a raccroché, je crois que cela devait être en première. On faisait le corps humain. On faisait la reproduction. On avait un prof qui avait pas mal d'humour donc cela passait. Mais, sinon, j'ai d'énormes lacunes : tout ce qui est astronomie, les trous noirs, les machins, j'ai des grosses lacunes. Bon, le corps humain, cela nous intéresse, donc c'est pareil, tu peux regarder des magazines à la télé, même acheter des revues. Donc, le corps humain, cela va à peu près. Tout ce qui est botanique : va reconnaître, va faire une sortie en forêt reconnaître les feuilles, les fleurs. J'ai de grosses lacunes en sciences. Oui. Ça c'est... mais, je pense qu'on est assez nombreux dans ce cas-là.
Chercheur	En sciences et en géographie ?
Z. 58	Oui. Je crois que ce sont les deux matières, oui. Parce qu'après le français, maths : tu es quand même obligé d'avoir un tronc commun. Alors, après, c'est vrai, si tu as des enfants en bas âge, tu vas être un peu plus balaise en littérature enfantine mais globalement, non, je pense que c'est sciences et géographie les choses qui... oui. Pour certains, les arts plastiques. Ils se sentent maladroits. Mais, c'est plutôt, je pense, qu'ils n'osent pas. Parce qu'en fait... c'est plutôt cela, quoi... Voilà, c'est tout ce que tu voulais savoir ?
Chercheur	Tu n'as pas eu de formation en géographie pendant tes deux années d'Ecole normale ?
Z. 59	Non, en fait, on avait beaucoup,... beaucoup, c'étaient des profs de lycée. Et alors, ceux qu'on trouvait le moins compétent, les ragots, alors, je ne sais pas si c'était vrai, disaient qu'ils n'avaient jamais enseigné et qu'une fois qu'ils ont été diplômés, je ne sais pas ce qu'ils avaient comme diplômes, au lieu de choisir lycée, ils avaient choisi Ecole normale. Donc, ils connaissaient très peu de choses en pédagogie. Et nous, en histoire. C'était sensé être histoire géo, mais en fait, ou alors ma mémoire a zappé. J'ai l'impression qu'on a fait quasiment que de l'histoire.
Chercheur	Et après, pendant toute ta formation, tu n'as quasiment jamais eu de formation en géographie ?
Z. 60	Non.
Chercheur	Donc, tu t'es débrouillée toute seule ?
Z. 61	Voilà.
Chercheur	Tout ce que tu fais. Tu n'as jamais eu d'aides particulières ?
Z. 62	Non. Et, ce qui m'aurait été utile, après oui, tu peux le piocher dans les livres de pédagogie. Mais, alors, moi, cela me gave. Et puis, je ne suis pas une intello, alors, ... je préfère que cela passe par la communication. Oui, quelqu'un de passionné par sa discipline, qui me remette bien en perspective du CP au CM2. Mais, il faudrait que cela se fasse aussi à l'échelle nationale parce que si tu fais un truc en CE2, puis qu'ailleurs en France, ils le font en CM2, tu ne vas pas le faire de la même façon. Je pense que cela aiderait quand même.
Chercheur	Ça, ce serait pour faire quoi ? Pour savoir exactement ce qui doit être fait ?
Z. 63	Voilà. Le fil conducteur parce que : travailler sur le plan, oui, le plan. Tu as tout dit et n'as rien dit. Travailler sur un plan. Si, non. Dans les petites classes, tu vas travailler sur le plan de la classe. Tu vas passer par la maquette. Après, en CM1, tu vas faire le plan du quartier, machin. Il y a quelques

	<p>basiques comme ça. Souvent, cela ne suffit pas pour tenir une année en géographie. Et ce n'est pas clair, franchement, du début à la fin, du CP au CM2. Et, pour te dire, oui, à l'Ecole normale, en fait, celui qui nous faisait histoire, donc, s'il nous a fait un peu de géographie, c'était maigre. C'était un ancien instituteur qui était devenu prof d'Ecole normale. Donc, il était adorable. Il savait ce que c'était une classe. Donc, lui, il prônait à l'époque, le travail de groupe. Pour lui faire plaisir, j'avais travaillé sur la... quand j'étais en stage, en situation de 3 mois, j'avais travaillé sur Napoléon I^{er}. On était allé au musée Carnavalet, etc. Mais, je n'ai pas de souvenirs de géographie, véritablement. Il n'a pas dû nous donner grand chose.</p>
Chercheur	Et donc, tu as tout validé par toi-même.
Z. 64	Après, oui. C'est en bidouillant. Alors, c'est vrai. Il y a des choses, c'est faisable. Mais du coup, tu vois. Je me sens très forte en français, enfin, entre guillemets, en Français. J'arrive, je m'impose. Géographie, euh... Sciences, euh... Voilà, quoi...
Chercheur	Tu es plus destabilisée ?
Z. 65	Oui. Oui.

Annexe 3 : Exemple d'une grille d'analyse des entretiens à partir du cadre de références

Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la didactique professionnelle

Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la didactique professionnelle	
La structure de l'activité de préparation (activité productive)	
Classe de situation	
Invariants opératoires	<p>[...] cela fait déjà la troisième fois que je l'utilise (B. 42).</p> <p>Non, je vais chercher très peu de documents. Par contre, quand je vais chercher, c'est un document précis parce que la séance d'avant a eu des soucis ou pour apporter davantage de diversité. Voilà (B. 72).</p>
Schémes	<p>Pourquoi j'ai choisi celui-là plus qu'un autre ? Moi, je prends cela, c'est clé en main (B. 4).</p> <p>La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas. L'étude de paysage, ... (B. 29).</p>
Images opératives	<p>Non. Ce que je fais. Parce que c'est un peu poussé quand même pour les enfants (B. 15).</p> <p>Oui, cela peut m'arriver. Quand j'estime que l'étape... [...] Quand j'estime que le document n'apporte rien. Après, ils te proposent une trace écrite que je peux... si tu veux... l'étude de documents est très poussé, parfois et la trace écrite est souvent légère. Donc, ce qui m'arrive souvent, c'est de reprendre la trace écrite pour l'améliorer par rapport au contenu qu'on a eu avant. Par exemple, celle-là, je l'ai entièrement refaite. La première leçon parce que c'est beaucoup trop petit. Eux, ils partent du principe qu'un enfant sait ce que c'est qu'un continent, sait ce que c'est qu'un océan alors que non. Ils te donnent la liste des cinq. Enfin. Je l'ai réadaptée (B. 23).</p> <p>J'ai utilisé un document avant et quand je l'ai utilisé en classe je me suis rendu compte qu'il y a un truc qui passait pas ou qu'il y a quelque chose qui n'était pas assez détaillé par rapport à l'importance de la leçon au final. Du coup, tu choisis un meilleur document. Tu essaies de trouver un meilleur document (B. 48).</p> <p>Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves (B. 49).</p>
Les conséquences possibles de l'activité de production sur la personne du maître (activité constructive)	
Développement professionnel	<p>[...] quand j'étais PE1, tu avais le choix entre..., à l'époque le concours c'était : Histoire/Géographie ou Sciences ou Anglais, je crois ou langues. Cela veut dire que moi j'ai fait des études de sciences. Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau. Forcément, c'est un concours, je vais prendre là où je suis bon, donc j'ai pris les sciences. Et, après, tu arrives, tu es prof, il faut faire l'histoire et la géographie (B. 8).</p> <p>Ce que j'aime bien dans celui-là, c'est que j'ai un apport. C'est comme si avant de faire la classe aux enfants, je me fais classe à moi-même (B. 27).</p> <p>La première fois que je l'ai utilisé, c'était ça, alors après du coup tu deviens à l'aise sur le programme en question. Mais la première fois que tu l'utilises, tu l'utilises d'abord pour une remise à niveau pour moi, car quand je débutais en CM2 (B. 28).</p> <p>La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas (B. 29).</p>

Non, là, il fallait en même temps, il faut que je me cultive et il faut que j'apprenne. Et je fais les deux en même temps. Voilà. La préparation consistait, moi, à me remettre à niveau (B. 42).

Alors, je l'avais pré-utilisé il y a ..., attends..., il y a trois ans. Il venait de sortir. J'étais remis en CM2. Oui, les programmes, c'est 2008. Donc, j'étais en CM2, je l'avais utilisé une première fois. Mais alors du coup... trop clé en main. Voilà. Il y avait une bonne classe qui suivait bien donc cela avait... (B. 41).

Aujourd'hui, la mise à niveau. Eh bien, je commence à l'avoir un peu puisque cela fait déjà la troisième fois que je l'utilise (B. 42).

Par exemple, j'utilise une carte. Il manquait quelque chose. Je me le note dans un coin. Et la fois d'après je cherche une carte qui contient tout ce qu'avait celle du manuel, en tout cas tous les points forts, et en plus tout ce que j'aurais aimé avoir au dessus qui a manqué quand je l'ai exploitée avec les élèves (B. 49).

En gros, c'est l'utilisation de ce manuel qui me fait m'éloigner ou qui me fait progresser dans les documents que je vais chercher (B. 50).

J'avais peur. Après, maintenant, clairement, l'an passé, j'étais très heureux parce que, c'est bête, mais j'apprenais (B. 59).

Et du coup, maintenant, je le fais avec plaisir parce que je me documente, je deviens plus intelligent surtout. Il faut être honnête. J'apprends des choses moi aussi. Et du coup, je le fais avec plaisir et j'essaie de ne pas... Cette année, j'essaie de ne pas zapper l'histoire et la géographie, quitte à raccourcir un petit peu le français, les maths et dire bon tant pis, on n'a pas fait deux exercices, on n'en fait qu'un, ce n'est pas grave. On va faire la géographie (B. 60).

Non, je vais chercher très peu de documents. Par contre, quand je vais chercher, c'est un document précis parce que la séance d'avant a eu des soucis ou pour apporter davantage de diversité. Voilà (B. 72).

Je suis allé à l'espace qui a fermé, c'était l'espace Luxembourg. Où tu as plein d'éditeurs pour les enseignants. Je suis allé là. Je suis allé là où je suis le moins bon, donc en histoire et géographie. J'ai cherché comment enseigner ces matières là (B. 74).

Alors, en gros, tu as trois types de bouquins. Tu as le bouquin qui fait l'histoire géographie sciences. Cela paraît bien parce que tu te dis, j'ai tout en un seul livre. Sauf que c'est indigeste. Et pour toi, et pour les mêmes. Enfin... (B. 74).

Tu as tout dedans. Tu as des... Je n'arrivais pas à respirer. Je trouvais ça hyper compact (B. 75). Je ne l'ai même pas pris. Je l'ai lu, je l'ai feuilleté (B. 76).

C'est... Les progressions étaient floues. Le guide du maître... je ne sais plus qui faisait cela, c'était tout nouveau. Cela venait de sortir. Le guide du maître, il était fin comme... il y avait dix feuilles. Cela consistait à répondre aux questions qu'il y avait dans le document. Euh... J'ai pas aimé. Après, il y a le gros manuel de mathématiques, enfin de... pardon d'histoire géographie, le même en histoire et le même en sciences. C'est dans le même rayon tout ça. Bon, tu feuilletes. Tu lis les questions un petit peu. Il y a des questions, tu te dis... voilà... (B. 77).

Je me suis projeté. Quand je l'ai lu [l'ensemble didactique]. Je me suis projeté. Je me suis dit : enseigner me paraît plus facile. Et je me suis dit : cela m'enlève un poids (B. 88).

C'est ce que je te disais : autant, au départ, cela me paraissait flou, autant maintenant, cela me parle davantage et j'essaie d'apporter des documents de ma vie privée, enfin, de ma vie personnelle. [...] Et cela me permet de montrer aux enfants que, voilà, cela me paraissait inutile la géographie au départ... eh, bien, finalement, cela ne l'est pas tant que cela (B. 115).

A quoi ça sert d'enseigner cela ? Parce qu'on ne se rend pas compte au départ. A quoi ça sert d'enseigner cela ? C'est quoi les notions importantes qu'il faut transmettre aux élèves ? Parce que les programmes, ils sont assez flous, mine de rien. Tu as des grandes lignes directrices mais ça s'arrête, moi cela ne me parlaient pas (B. 119).

Je me suis inscrit à la formation pédagogique : enseigner la géographie au cycle 3. J'ai pas de... je me suis créé une façon à moi grâce à ce livre-là. Mais, je ne sais pas si c'est la bonne manière d'enseigner la géographie (B. 120).

Non. Non, non, pas du tout. Je me suis inscrit à la formation pédagogique : enseigner la géographie au cycle 3. J'ai pas de... je me suis créé une façon à moi grâce à ce livre-là. Mais, je ne sais pas si c'est la bonne manière d'enseigner la géographie. Ou l'histoire. Parce que c'est assez proche pour moi, les deux (B. 120).

Et, paradoxalement, je trouve que tu es meilleur enseignant là où tu es le moins bon. Je suis bien meilleur en français qu'en maths (B. 169).

Je dois certainement me poser, à mon niveau, les mêmes questions que les enfants. Alors qu'en mathématiques,

	des fois, je ne comprends pas les raisonnements d'enfants. Cela me paraît tellement logique (B. 171).
--	---

Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la clinique de l'activité

Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la clinique de l'activité	
Les facteurs qui organisent l'activité de préparation	
Représentations de la géographie pour le maître	<p>Cela veut dire que moi j'ai fait des études de sciences. Je n'ai pas fait de géographie depuis la terminale. J'ai pas fait de mise à niveau. Forcément, c'est un concours, je vais prendre là où je suis bon, donc j'ai pris les sciences. Et, après, tu arrives, tu es prof, il faut faire l'histoire et la géographie (B. 8).</p> <p>Je n'étais pas le plus brillant des élèves en géographie (B. 14).</p> <p>La première fois que j'ai fait du CM2, je me suis dit... Les seules connaissances que l'on a, elles sont très vagues et elles sont très fortes et pas du tout adaptées aux enfants. Je trouve que cela a changé l'étude de la géographie par rapport à ce que moi j'ai fait quand j'étais petit. Cela a beaucoup changé (B. 56).</p> <p>La façon de faire cours et le contenu des cours. Alors que maintenant, c'est l'Europe, le monde. Moi, je me rappelle avoir beaucoup travaillé sur les cartes, quelques coloriages de paysages enfin, maintenant c'est assez complexe maintenant les réseaux, l'Europe, le monde, la France dans le monde, la France dans l'Europe. Je trouve que c'est un bon niveau. Alors qu'on a des enfants qui ne savent déjà pas ce qu'est une ville ou un département (B. 57).</p> <p>A quoi ça sert d'enseigner cela ? Parce qu'on ne se rend pas compte au départ. A quoi ça sert d'enseigner cela ? C'est quoi les notions importantes qu'il faut transmettre aux élèves ? (B. 119).</p>
Les ressources internes et externes au maître	<p>J'ai eu la chance de faire un voyage en Nouvelle-Zélande. J'avais acheté une carte où la Nouvelle-Zélande est au centre. Eh bien, je la rajoute (B. 44).</p> <p>Pourquoi j'ai choisi celui-là plus qu'un autre ? Moi, je prends cela, c'est clé en main (B. 4).</p>
Compromis entre la lettre et l'esprit des programmes	
Les arbitrages qui résultent du compromis	
Les possibles conséquences de l'activité sur la personne du maître	
Frustration	<p>Bonne question. On va dire que je ne l'ai pas encore assez bien, non j'aimerais bien faire, dans l'idéal, comme on fait en maths et en français. Tu pars, tu fais ta progression à toi. Après, je n'ai pas assez de recul. J'ai pas assez de recul et je n'ai pas assez de temps. Je le fais en maths, je le fais en français. Je le fais en sciences parce que c'est mon dada. Je n'ai pas assez de temps pour repartir de zéro. Et puis, je n'ai pas assez de recul. Ce n'est que la deuxième année consécutivement que je l'utilise. Après, si je fais du CM2 encore un ou deux ans de plus, la dernière année, la cinquième année, oui, tu peux... tu vas t'amuser à sortir des choses plus personnelles (B. 54).</p> <p>Non, maintenant, cela va. La première année, tu galères. Parce qu'en plus l'inspectrice, l'inspecteur m'avait dit : ciblez deux matières. On ne peut pas tout faire. Ciblez deux matières, il m'avait dit : maths ou français à fond. Et puis, vous êtes bon en sciences, faites-vous plaisir en sciences. Bon, j'ai fait les sciences parce que cela te fait plaisir mais maths ou français, tu ne peux pas. Tu fais maths et français. Il arrive un moment où il faut corriger, il faut dormir. Et oui, j'avais trouvé cela et... je l'avais vraiment utilisé clé en main (B. 63).</p> <p>Pas partout, non. Pas partout. Ou alors, le livre du maître, il va coûter 45 euros, le manuel va coûter 10 euros. Après tu as aussi le choix du... clairement, j'ai toujours été mis à disposition et puis arrivé dans une école quinze jours après la rentrée. Donc, c'est comme cette année, tu n'as pas le budget pour acheter un manuel de chaque. Et donc, d'abord, tu fais les maths, tu fais le français, ou l'inverse. Donc, la question du manuel de géographie, au-delà du fait que cela ne plaît pas parce que c'est hyper dense et les guides du maître sont très légers ou très chers. La question de l'achat du manuel, je ne peux pas l'acheter. C'était réglé. Lui, pour un prix abordable, il te proposait les deux. A savoir, c'est comme un guide du maître qui te donne les fiches pour utiliser en classe (B. 78).</p> <p>Enfin, on est polyvalent. Au début, je ne l'étais pas. J'apprends à le devenir (B. 167).</p>

	Non. Non, non, pas du tout. Je me suis inscrit à la formation pédagogique : enseigner la géographie au cycle 3. J'ai pas de... je me suis créé une façon à moi grâce à ce livre-là. Mais, je ne sais pas si c'est la bonne manière d'enseigner la géographie. Ou l'histoire. Parce que c'est assez proche pour moi, les deux (B. 120).
Anxiété	Parce qu'on va me demander : étudie le paysage, observe machin. Je n'ai pas les réponses tout de suite. J'ai besoin d'avoir le... Je n'ai pas les réflexes, je n'ai pas les... (B. 24). La géographie, oui, oui, les programmes, très bien. Concrètement, comment faire ce qu'on te demande ? Je ne sais pas. L'étude de paysage, ... (B. 29).
Perte de la notion de temps et du sentiment de maîtrise de sa propre personne	Non, maintenant, cela va. La première année, tu galères. Parce qu'en plus l'inspectrice, l'inspecteur m'avait dit : ciblez deux matières. On ne peut pas tout faire. Ciblez deux matières, il m'avait dit : maths ou français à fond. Et puis, vous êtes bon en sciences, faites-vous plaisir en sciences. Bon, j'ai fait les sciences parce que cela te fait plaisir mais maths ou français, tu ne peux pas. Tu fais maths et français. Il arrive un moment où il faut corriger, il faut dormir. Et oui, j'avais trouvé cela et... je l'avais vraiment utilisé clé en main (B. 63).
Visée d'objectifs personnels	Souvent, on te donne les réponses attendues et... Ce que j'aime bien dans celui-là, c'est que j'ai un apport. C'est comme si avant de faire la classe aux enfants, je me fais classe à moi-même (B. 27). Non, là, il fallait en même temps, il faut que je me cultive et il faut que j'apprenne. Et je fais les deux en même temps. Voilà. La préparation consistait, moi, à me remettre à niveau. Aujourd'hui, la mise à niveau. Eh bien, je commence à l'avoir un peu puisque cela fait déjà la troisième fois que je l'utilise (B. 42). Pareil, parce que je découvre et donc je pense que je suis dans la situation d'un élève qui découvre et du coup... (B. 170). Je dois certainement me poser, à mon niveau, les mêmes questions que les enfants (B. 171).
Satisfaction au travail	J'avais peur. Après, maintenant, clairement, l'an passé, j'étais très heureux parce que, c'est bête, mais j'apprenais (B. 59). Et du coup, maintenant, je le fais avec plaisir parce que je me documente, je deviens plus intelligent surtout. Il faut être honnête. J'apprends des choses moi aussi. Et du coup, je le fais avec plaisir et j'essaie de ne pas... Cette année, j'essaie de ne pas zapper l'histoire et la géographie, quitte à raccourcir un petit peu le français, les maths et dire bon tant pis, on n'a pas fait deux exercices, on n'en fait qu'un, ce n'est pas grave. On va faire la géographie (B. 60). Aujourd'hui, ou depuis le début ? Avant j'y passais le double de temps que j'avais besoin pour le faire en classe. La première année de CM2 (B. 108).

Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la didactique de la géographie

Grille d'analyse de l'entretien de B. à partir de la didactique de la géographie	
L'activité dirigée par les maîtres vers les élèves	
Les médias qui permettent au maître d'apprendre son métier d'enseignant en géographie	Comment ça marche. C'est clé en main pour moi. En gros, tu as une première partie. Tu as les documents qui sont à donner aux élèves. [...] Ensuite, on t'explique tout le déroulement de la séance. Et aussi il y a un rappel pour toi des connaissances (B. 5). Il te fait des petits encarts. Tu vois, là, rappel, alors, c'est bien fait. C'est marqué : notions à communiquer aux élèves. C'est très poussé. C'est plutôt informations pour le maître. Mais, cela ils ne le disent pas. Et du coup, tu t'en sers. Et tu en as à peu près tout le temps.[...] Et du coup, cela te permet à toi d'avoir, quand tu prépares bien ta leçon, tu peux largement anticiper les réponses des enfants. Apporter un complément, là, où avant, je n'aurais pas apporté de complément (B. 70).
Ce que font les maîtres des médias qu'ils utilisent	Il te fait des petits encarts. Tu vois, là, rappel, alors, c'est bien fait. C'est marqué : notions à communiquer aux élèves. C'est très poussé. C'est plutôt informations pour le maître. Mais, cela ils ne le disent pas. Et du coup, tu t'en sers. Et tu en as à peu près tout le temps. Et puis tu as l'exploitation des documents. Ils reprennent les questions que

	<p>pose le manuel. C'est assez détaillé. Trop. Et du coup, cela te permet à toi d'avoir, quand tu prépares bien ta leçon, tu peux largement anticiper les réponses des enfants. Apporter un complément, là, où avant, je n'aurais pas apporter de complément (B. 70).</p> <p>Par rapport au questionnaire. Les questions sont simples. Les réponses sont simples. Sauf que mon travail, c'est aussi de compléter un peu et de faire progresser les enfants. Et lui, dans son étude, il te donne toutes les clés pour pouvoir compléter ce que vont te répondre les enfants. Ce que je n'aurais pas su faire tout seul (B. 71).</p> <p>Ah, pour moi, oui. Oui. Tu as des posters qui sont fournis. Ils sont un peu abîmés, à force... mais tu vois. Tu as les petits posters qui te sont fournis. Quand tu as besoin de faire un travail avec la classe. C'est pas très grand, mais c'est déjà cela. Tu as des documents qui sont... les documents un peu clés sont en couleur, à la fin du manuel. Du coup, tu peux les mettre à la disposition des enfants. Les faire tourner. Surtout, en histoire, c'est utile. Non, je vais chercher très peu de documents. Par contre, quand je vais chercher, c'est un document précis parce que la séance d'avant a eu des soucis ou pour apporter davantage de diversité. Voilà (B. 72).</p> <p>Oui. Il y a une photocopie, un questionnaire qui va à chaque fois. On répond aux différentes questions. En gros, je respecte les étapes et après, il y a un cahier (B. 84).</p> <p>Il fournit même les évaluations dedans (B. 86).</p> <p>Je les reprends tels quelles. Oui, je les reprends vraiment. Et là, par contre, il en propose de manière très régulière. Il a pas la même... en histoire, il attend la fin d'une période avec des questions du coup très vastes. Et là, c'est très précis. Je préfère celui de géographie d'ailleurs. Après toutes les deux séances en moyenne, il te propose une vraie évaluation qui reprends les choses de manière assez... assez poussée. En histoire, ce n'est pas le propos, mais en histoire, il va attendre toute une période et tu vas avoir pour une leçon, tu vas avoir une question. Et la question du coup est facile (B. 87).</p> <p>Alors, d'une manière générale, je cherche le document que correspond à ce dont j'ai besoin. Peu importe après d'où il vient au final (B. 97).</p> <p>Ah, non, il y a, pour moi, le guide du maître ou le manuel doit comporter soit directement, soit indirectement l'apport de connaissances pour l'enseignant, y compris dans les connaissances pures que dans les réponses aux questions qu'on attend dans les documents. C'est-à-dire, on observe ça, et oui, un petit complément derrière qui fait que toi, tu comprends davantage que les élèves ce que tu es en train de dire. Et du coup, cela te permet de recadrer ou d'approfondir avec les enfants (B. 126).</p> <p>D'abord, tu vois Wikipedia machin. Tu vois à peu près. Ils t'expliquent où c'est. Après je suis tombé. Là, ce qui m'a plu, c'est que je l'ai trouvé sur le site d'un collège. Ils mettaient tout en ligne, ce qu'ils faisaient. Et la prof de géographie mettaient ces contrôles en ligne avec les corrections en ligne et je pensais que c'était fiable (B. 146).</p> <p>Après, si tu veux, entre deux sites qui proposent un document quasi équivalent, oui, j'irais... je me sentirais... je pourrais plus facilement me justifier en disant je l'ai trouvé d'un collège, d'un site d'un collège que... (B. 151).</p> <p>[...] autant, au départ, cela me paraissait flou, autant maintenant, cela me parle davantage et j'essaie d'apporter des documents de ma vie privée, enfin, de ma vie personnelle. Les plans, les plans d'un aéroport, ils t'en donnent un plan un peu merdique. Je vais à Orly, je récupère 50 plans (B. 115).</p>
<p>Les objectifs que les maîtres assignent à la géographie</p>	<p>Non. Ce que je fais. Parce que c'est un peu poussé quand même pour les enfants. Généralement, tu vois, j'en fais une photocopie (B. 15).</p>
<p>Les activités que proposent les maîtres aux élèves en classe</p>	<p>Avant, non. Aujourd'hui, oui... Quand on part en classe de... on en joue, quand on part en classe, on apprend les départements, donc j'ai des concours de (?) Celui qui connaît les départements. C'est vrai que les enfants, dans ces cas-là. Oui, non, aujourd'hui, je prends plus de plaisir à le faire (B. 118).</p>

**L'activité de préparation des séances de classe par les maîtres polyvalents du cycle 3 de l'école primaire
L'exemple de la géographie**

Résumé :

A partir de deux enquêtes (par questionnaire et par entretien) et la mobilisation d'un cadre de référence centré sur l'analyse de l'activité (didactique professionnelle, clinique de l'activité, didactique de la géographie), cette recherche a pour objectif de comprendre comment s'organise l'activité de préparation des séances de géographie des maîtres de cycle 3.

Cette recherche montre qu'au-delà de l'activité productive que constitue la préparation des séances de classe, cette activité peut dans certaines circonstances être une activité constructive et être à l'origine d'un développement professionnel pour le maître.

Cette activité de préparation se fait à partir d'un compromis entre la lettre et l'esprit des programmes et des arbitrages qui peuvent avoir des conséquences pour le maître mais aussi pour les élèves (préparations d'activités de bas niveaux cognitifs ou qui permettent aux élèves de « se construire un rapport géographique au monde »).

Sciences de l'Education

Mots clés :

école primaire, géographie, activité, préparation de classe, professeur des écoles, activité productive, activité constructive, développement professionnel, enseignant polyvalent, clinique de l'activité, didactique professionnelle, didactique de la géographie

**The activity of preparation of the session of class by generalist teachers of the cycle 3 of the primary school
The example of the geography**

Abstract :

Based on two inquiries (by questionnaire and interview) and on the mobilisation of a frame of reference focused on the activity analysis (professional didactics, clinic of activity and geography didactics), this research aims at understanding how the activity of preparation of geographic session of class by primary french schoolteachers is organised.

This research points out that beyond its productive aspect, the activity of preparation of the sessions of class is a constructive activity which may, in certain circumstances, be at the origin of a professional development for the teacher.

This activity of preparation is made by schoolteachers from a compromise between the letter and the spirit of the programs and arbitrations which may have consequences not only on the schoolteacher himself but also on the pupils (either preparation of activities of low cognitive levels or that enable pupils " to build themselves a geographical link to the world ").

Educational Sciences

Keywords :

French primary school, geography, preparation of class, schoolteacher, productive activity, constructive activity, professional development, generalist teacher, clinic of activity, professional didactics, geography didactics



CEREP/EA 4692

(Centre d'Etudes et de Recherches sur les
Emplois et la Professionnalisation)

ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education) – 23, Rue Clément Ader – 51100
Reims

