

THE TEACHER AND THE TEACHING/LEARNING PROCESS IN ELEMENTARY SCHOOL GEOGRAPHY: CONSIDERATIONS REGARDING THE CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

L'enseignant et le processus d'enseignement-apprentissage de la géographie à l'école primaire: réflexions sur les apports de la notion d'activité didactique

El docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía en la escuela primaria: reflexiones sobre las contribuciones de la noción de actividad didáctica

O docente e o processo de ensino-aprendizagem da geografia na escola primária: reflexões sobre os aportes da noção de atividade didática

Thierry Philippot¹

Université de Reims Champagne-Ardenne

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Membre titulaire du Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations (CEREP EA 4692).

Didacticien de la géographie, ses recherches portent sur l'étude des pratiques d'enseignement et de la professionnalité enseignante.

Anne Glaudel²

Université de Reims Champagne-Ardenne

Docteure en sciences de l'éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Chercheure associée au CEREP EA 4692, ses travaux de recherche portent principalement sur l'étude des pratiques d'enseignement de la géographie en contexte scolaire.

Abstract

In France, for thirty years, research in the didactics of geography in elementary school has focused on a variety of research objects. A significant portion of the research concerns teachers (their representations of geography and relationships with schooling) and their teaching practices. Although these studies indicate the state of progress of the didactics of geography in elementary school, they shed little light on teachers as actor-subjects and their role in the teaching/learning process. In order to further explore this issue, which links together the action as it manifests in teaching practices with its author, in recent years we have conducted many research projects on the didactic activity that takes place inside and outside the classroom at the elementary level. This article addresses the theoretical and methodological issues with which researchers are faced when they try to describe the didactic activity of generalist teachers who teach geography in elementary school. A few results are presented and discussed. Finally, beyond the epistemic designs underlying our research, we consider that better understanding actual activity may contribute to the evolution of teacher training for the teaching of geography. Consequently, we suggest in the conclusion a number of avenues for improving teacher education.

Keywords: Didactics of geography; teaching activity; elementary school; generalist teachers.

¹ thierry.philippot@univ-reims.fr

² anne.glaudel@univ-reims.fr

Résumé

En France, depuis une trentaine d'années, la recherche en didactique de la géographie pour l'école primaire s'est intéressée à une diversité d'objets. Une partie des travaux menés dans ce champ ont concerné les enseignants (leurs représentations de la géographie, leurs rapports à la forme scolaire) et les pratiques d'enseignement. Ces travaux permettent de dresser un « état des lieux » de l'enseignement de la géographie pour l'école primaire. Toutefois, ils laissent dans l'ombre l'enseignant en tant que sujet-acteur, et son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est pour travailler cette question qui lie l'action telle qu'elle se manifeste dans les pratiques d'enseignement et son auteur, que nous développons depuis quelques années des recherches qui portent sur l'activité didactique dans et hors la classe d'enseignant de l'école primaire. Notre texte aborde les questions théoriques et méthodologiques auxquelles les chercheurs sont confrontés lorsqu'ils tentent de décrire et caractériser l'activité didactique d'enseignants généralistes lorsqu'ils enseignent la géographie à l'école primaire. Quelques résultats sont présentés et discutés. Enfin, au-delà de la visée épistémique de nos recherches, nous pensons que la compréhension du réel de l'activité peut contribuer à une évolution de la formation didactique des enseignants pour l'enseignement de la géographie, d'où les pistes pour la formation des enseignants abordées en conclusion.

Mots-clés: didactique de la géographie; activité enseignante; école primaire; enseignants généralistes.

Resumen

En Francia, desde hace unos 30 años, la investigación en didáctica de la geografía para la escuela primaria se ha centrado sobre diversos objetos. Una parte de los trabajos que se llevaron a cabo en este campo fueron en referencia a los docentes (sus representaciones de la geografía, sus contribuciones a la forma escolar) y a las prácticas de enseñanza. Estos trabajos hacen el balance de la situación con relación a la enseñanza de la geografía en la escuela primaria. Sin embargo, ocultan el docente como sujeto-actor y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es para ampliar la reflexión sobre este tema, que vincula la acción tal como se manifiesta en las prácticas de enseñanza con su autor, que hemos desarrollado, desde algunos años, investigaciones sobre la actividad didáctica dentro y fuera del aula del docente de la escuela primaria. Nuestro texto aborda las cuestiones teóricas y metodológicas a las cuales los investigadores se enfrentan cuando intentan describir y caracterizar la actividad didáctica de docentes generalistas al enseñar la geografía en la primaria. Se presentan y examinan algunos resultados. Para concluir, más allá del objetivo epistémico de nuestras investigaciones, pensamos que la comprensión de lo real de la actividad puede contribuir a una evolución de la formación didáctica de los docentes para la enseñanza de la geografía; de ahí las pistas para la formación docente presentadas, en conclusión.

Palabras clave: didáctica de la geografía; actividad docente; escuela primaria; docentes generalistas.

Resumo

Há trinta anos, na França, a pesquisa sobre a didática da geografia na escola primária se interessou por vários objetos. Uma parte dos trabalhos empreendidos nessa área envolveram os docentes (suas representações da geografia, suas relações à forma escolar) e as práticas de ensino. Esses trabalhos permitem retratar “o estado atual” do ensino da geografia na escola primária³. No entanto, eles ocultam o docente - enquanto sujeito-autor - e seu papel no processo de ensino-aprendizagem. É para trabalhar essa questão que vincula a ação tal como se manifesta nas práticas de ensino a seu autor que desenvolvemos, há alguns anos, pesquisas sobre a atividade didática dentro e fora da sala de aula. Nosso texto aborda as questões teóricas e metodológicas às quais os pesquisadores são confrontados quando tentam descrever e caracterizar a atividade didática de docentes generalistas quando ensinam geografia na escola primária. Alguns resultados são apresentados e discutidos. Finalmente, além da finalidade epistêmica de nossas pesquisas, acreditamos que a compreensão da realidade da atividade pode contribuir para uma evolução da formação didática dos docentes para o ensino da geografia. Sendo assim, para concluir, daremos sugestões para a formação dos docentes nessa área.

Palavras-chave: didática da geografia; atividade docente; escola primária; docentes generalistas.

³ Na França, o ensino primário tem duração de 4 anos e é destinado às crianças de 6 a 10 anos. Ele corresponderia aos 4 primeiros anos do ensino fundamental brasileiro.

En France, depuis le début des années 1990, l'universitarisation de la formation des enseignants (Bourdoncle, 2007) a notamment eu pour effet de faire de la formation à et par la recherche un levier essentiel pour la professionnalisation des enseignants (Étienne, 2008). Dès lors, la recherche en didactique a toute sa place pour contribuer, avec d'autres, à la formation tant initiale que continue des enseignants de l'école primaire. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux en didactique de la géographie menés au sein du Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Centrés sur l'étude des pratiques d'enseignement de la géographie, ces travaux sont orientés par un intérêt tout particulier pour l'enseignant, le rôle et la place qu'il tient dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous considérons en effet que ce processus reste au cœur de « l'exercice professionnel » (Marcel, 2005) des enseignants de l'école primaire et que les questions didactiques demeurent une préoccupation forte des enseignants dans le quotidien de leur travail.

Après avoir rappelé le contexte dans lequel s'inscrivent nos recherches en didactique de la géographie, ce texte propose une relecture de nos travaux de recherche avec, comme prisme, une réflexion sur l'enseignant sujet-acteur, l'action et l'activité didactique. Il aborde ainsi les questions théoriques et méthodologiques que soulève l'introduction de ces notions dans les recherches en didactique de la géographie. Il s'achève par la présentation de quelques résultats.

1. Quelques éléments de contexte

1.1 La recherche en didactique de la géographie.

En France, la recherche en didactique de la géographie naît, à la fin des années 1960, « dans un contexte de modernisation et de démocratisation du système éducatif » (Roumégous, 2002, p.21). S'ouvre alors une période – 1968-1980 – au cours de laquelle la recherche en didactique de la géographie est finalisée par le projet de reconstruction de la géographie à enseigner, d'où une réflexion sur les contenus à enseigner. Au cours des décennies qui suivent, les travaux de recherche relevant du champ de la didactique de la géographie vont se poursuivre dans des institutions et des lieux différents selon des perspectives théoriques variées : s'appuyant sur l'analyse spatiale (pôle de Montpellier), sur les représentations (pôle de Grenoble, autour de M. Masson) et sur une géographie des représentations (pôle de Caen autour de A. Le Roux) (Roumégous, 2002).

L'analyse des productions relevant de la didactique de la géographie faite par Gérin-Grataloup & Tutiaux-Guillon (2001) met en avant que c'est essentiellement le « volet » enseignement qui « a été exploré de plusieurs points de vue : description-interprétation de l'existant; production d'outils d'enseignement; programmations autour de concepts; amélioration de l'existant », « le volet « apprentissage » est à la fois plus maigre et plus tardif » (Gérin-Grataloup & Nicole Tutiaux-Guillon, 2001, p.7). Le volet « enseignement » de la géographie à l'école primaire est notamment documenté par la recherche menée dans le cadre de l'Institut national de la recherche par Audigier & Tutiaux-Guillon qui dresse, au début des années 2000, un « état des lieux » de l'enseignement de la géographie à l'école primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon,

2004). Une recension des thèses concernant l'enseignement de la géographie sur la période 1990-2016 disponible sur le blogue DIDAGEO, complétée par des recherches sur le site Sudoc-Abes permet d'affiner ces analyses. Les 25 thèses soutenues en France portent sur des objets divers, tels que par exemple : les liens géographie savante, géographie scolaire (Lefort, 1990); les représentations qu'ont les élèves de la géographie (Audigier, 1993), les manuels scolaires (Nicolot, 1999), la ville comme objet d'enseignement (Bouchut, 2002), ou encore le développement durable (Leininger-Frezal, 2009).

Ce rapide panorama appelle à quelques constats. Tout d'abord, force est de constater la diversité des objets d'études qui donnent une image très éclatée du champ de la recherche en didactique de la géographie. À cela s'ajoute le nombre limité de thèses soutenues (en comparaison avec d'autres didactiques) en lien avec l'enseignement de la géographie dont très peu concernent l'école primaire, ce qui donne une idée du faible nombre d'enseignants-chercheurs qui contribuent aujourd'hui à alimenter la production scientifique. Enfin, sur ces 25 thèses, 15 ont été soutenues durant la décennie 1990-1999 et 10 au cours de la période 2000-2016. De tels constats conduisent à considérer la didactique de la géographie comme « une petite » spécialité (Philippot & Thémines, 2016) et à s'interroger sur la pérennité de ce champ de recherche en France.

Dans ce champ de recherche fragmenté, « l'enseignant » n'est pas ignoré, même si ce sont plus ses représentations de la géographie (Audigier, 1999), ses pratiques d'enseignement (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) qui ont été jusqu'à présent privilégiées. Dans ces travaux, c'est d'un enseignant générique dont il s'agit; la subjectivité de l'enseignant n'est pas prise en compte.

Quand les pratiques d'enseignement sont décrites et analysées, c'est selon un point de vue extrinsèque, celui du chercheur en didactique. Dans ces conditions, il est difficile de déceler les « modèles d'actions » qui sous-tendent ces pratiques (De Certeau, 1990, p.XXVI).

1.2 Travail enseignant et didactique

Pour ce faire, il propose une démarche de recherche en didactique du français qui intègre les apports de la psychologie ergonomique et accorde toute sa place à l'enseignant, à son investissement subjectif des situations de travail. Il fixe un nouvel horizon à la recherche en didactique en écrivant que « la didactique doit tirer toutes les conséquences du fait qu'enseigner est un travail et que les phénomènes didactiques sont des phénomènes sociaux » (Goigoux, 2007, p.50).

C'est dans cette dernière perspective que nous tentons de développer depuis près de dix ans des recherches en didactique de la géographie qui accordent toute sa place à l'enseignant sujet-acteur, à son rôle dans les processus didactiques dans et hors de la classe (Charpentier, 2014; Philippot, 2008; Philippot, Glaudel & Charpentier, 2016; Serrière-Glaudel, 2016), contribuant en cela à la mise au jour et à la compréhension du travail effectif des enseignants de l'école primaire dans sa dimension didactique.

2. L'élaboration d'un modèle d'intelligibilité

L'élaboration d'un modèle d'intelligibilité constitue un enjeu épistémologique essentiel, dans la mesure où il conditionne la validité, la pertinence et l'intérêt des résultats obtenus. Les chercheurs en didactique de la géographie, comme ceux d'autres disciplines,

n'échappent pas à la question du choix des référents théoriques pour aborder la complexité des systèmes d'enseignement-apprentissage disciplinaires. Ainsi, notre modèle est structuré par une double nécessité, celle de pouvoir rendre compte du processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires disciplinaires, et, celle de pouvoir travailler les dimensions subjectives, voire intersubjectives en jeu dans une situation sociale : la situation d'enseignement-apprentissage. Aussi, ce modèle est composite (Nicolot & Philippot, 2012) dans la mesure où, inscrit dans une démarche compréhensive, il doit nous permettre de prendre en compte tout à la fois un point de vue externe sur les pratiques d'enseignement de la géographie (ici le regard du chercheur) et le point de vue de l'enseignant, point de vue interne.

2.1 L'enseignant sujet-acteur

Introduire la problématique de l'enseignant sujet-acteur et la réflexion sur le «réel de l'activité» (Clot, 2008) dans la recherche en didactique de la géographie, pour l'école primaire, conduit à un changement d'échelle et de perspective pour tenter de comprendre les processus d'enseignement-apprentissage. C'est, comme l'écrit Lahire (2013, p.13), «examiner le social à l'échelle des individus». C'est donc donner toute sa place à l'enseignant, non pas comme élément générique, mais comme sujet-acteur engagé dans une situation de travail. Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur la nature du sujet enseignant, de la relation entre l'action d'enseignement-apprentissage que nous pouvons saisir par l'observation et l'auteur de cette action. Nous considérons l'action didactique observable en situation comme la manifestation d'une intention, celle de l'enseignant qui tente de faire apprendre des savoirs, savoir-faire géographiques à ses élèves. Une telle

perspective nous conduit à considérer non seulement le quoi, le pourquoi de l'action, mais aussi, et surtout, «qui agit» autrement dit à interroger le lien entre l'action et son auteur et à découvrir «le sujet agissant» (Ricoeur, 1990). Si l'intentionnalité renvoie au sujet, le passage à l'acte – l'enseignement de la géographie – manifeste l'acteur, d'où, dans notre proposition théorique, la notion d'enseignant sujet-acteur. Dans nos travaux, nous ne considérons pas l'enseignant comme un acteur rationnel qui mettrait en application ce qu'il a méticuleusement planifié. Le moment, le lieu et l'«objet» du travail n'ayant pas d'incidence sur le déroulement du «processus» qui serait toujours contrôlé pour atteindre le but fixé. Dans cette perspective la pratique enseignante est inscrite «dans un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase préactive» (Lenoir & Vanhulle, 2006, p.19).

Pour compléter cette construction, nous empruntons à Lahire (2013, p.13) sa réflexion sur l'individu pour considérer l'enseignant comme «un même individu agissant, pensant ou sentant dans des contextes différents», ainsi que l'idée selon laquelle, les pratiques

ne se comprennent donc que si l'on étudie, d'une part les contraintes contextuelles qui pèsent sur l'action (ce que le contexte exige ou sollicite de la part des acteurs) et, d'autre part, les dispositions socialement constituées à partir desquelles les acteurs perçoivent et se représentent la situation, et sur la base desquelles ils agissent dans cette situation. (Lahire, 2012, p.24).

Une telle perspective nous amène à prendre en compte dans nos travaux de recherche l'enseignant en tant qu'individu, sujet d'une Institution dans laquelle il agit avec toute son histoire, tout son « passé incorporé » (Lahire, 2012). Toutefois, notre position théorique ne doit pas conduire à sacraliser l'enseignant, mais à faire de lui, de la compréhension de son activité, un principe d'intelligibilité du social, ici les situations d'enseignement-apprentissage de la géographie.

2.2 La didactique de la géographie et la géographie académique

Comprendre les pratiques d'enseignement de la géographie suppose, par ailleurs, d'être en mesure de les caractériser et de les analyser, c'est la raison pour laquelle, nous mobilisons dans l'élaboration de notre modèle d'intelligibilité, la didactique de la géographie et des apports conceptuels issus de la géographie académique.

Dans nos travaux (Philipot et al., 2016), la didactique de la géographie est une discipline de recherche (Martinand, 1987) qui vise à rendre compte des processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires, ici géographiques. Nous tentons plus précisément «de donner à comprendre ce qu'est la géographie scolaire, avec des outils d'épistémologie de la géographie, sans pour autant faire de la géographie scientifique un (impossible) modèle à imiter par la géographie scolaire» (Thémines, 2006, p.9).

Deux emprunts à la géographie universitaire nous permettent de travailler la question de l'enseignant sujet-acteur dans sa dimension spatiale : la notion de géographicit  et celle de spatialité. La réflexion sur la g ographicit  de l'Homme initiée par Dardel (1952/1990) a été reprise par d'autres géographes tels Raff stin

(1987) ou Besse (1990). Cette notion questionne la relation ontologique de l'Homme à la Terre et conduit à considérer le savoir géographique comme une construction de tout individu confronté à l'étendue terrestre. L'enseignant tout comme les élèves sont donc « porteurs » d'un savoir géographique premier qui les constitue en tant qu'individu. Autrement dit, avant même leur présence au sein de l'institution scolaire, ils sont riches de leurs expériences vécues de l'espace terrestre. Ainsi, pour la recherche en didactique de la géographie, prendre en compte la notion de spatialité revient à considérer que le sujet (enseignant ou élève) se pose des questions à propos de l'espace terrestre et construit des connaissances de celui-ci avant même la fréquentation de l'institution scolaire. La notion de «spatialité», entendue comme la dimension spatiale d'une réalité sociale (Lévy & Lussault, 2013) est le second concept emprunté à la géographie académique. Au-delà de la question élémentaire de la répartition des réalités sociales dans l'espace, cette notion implique de prendre en compte «les questions de généalogie de cette spatialité et de manifestation de celle-ci sous ses multiples formes idéelles et matérielles» (Lévy & Lussault, 2013, p.948). La spatialité joue un rôle important dans la constitution de l'individu en tant que sujet et, à ce titre, vient compléter notre modèle d'intelligibilité.

Adopter un point de vue didactique conduit donc à aborder l'étude du travail enseignant dans la classe à partir de la question des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires. Toutefois, ce point de vue externe expose à un regard normatif, celui du didacticien sur les pratiques d'enseignement et à une attribution de sens a priori. Aussi, dans l'entreprise herméneutique qui est la nôtre, accéder au point de vue du sujet sur sa propre pratique apparaît comme un impératif.

2.3 La notion d'activité didactique

Dans le mouvement général conduisant les sciences sociales à privilégier « l'entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), le travail enseignant est aujourd'hui largement étudié comme une activité humaine. Dans cette perspective, des recherches en didactique des disciplines analysent le travail d'enseignement comme activité subjective, dans ses dimensions individuelles et singulières et dans ses dimensions collectives, sociales et culturelles (Amigues, 2002, 2003; Goigoux, 2002, 2007). Cette approche centrée sur l'enseignant a conduit diverses recherches en didactiques des disciplines à prendre pour objet la part de l'activité enseignante centrée sur les savoirs enseignés-appris et à développer la notion d'activité didactique des enseignants. Toutefois, cette notion ne fait pas encore l'objet d'une définition étayée (Amade-Escot, 2001). Notons que la migration du concept d'activité du champ de l'analyse du travail à celui des didactiques disciplinaires pose différents problèmes épistémologiques qui ne peuvent être occultés (Schneuwly, 2001). En premier lieu, le caractère composite des cadres de référence associant didactiques disciplinaires et théorie de l'activité, interroge les conditions de compatibilité des cadres théoriques et la nature des relations entre éléments de ces cadres théoriques (rapports d'inclusion, de subordination, etc.). La notion d'activité didactique de l'enseignant pose également la question de sa distinction avec celle d'« activité enseignante » (Amigues, 2003). Nous avons proposé dans différents textes une approche théorique de l'activité didactique des enseignants de l'école primaire (Philippot, 2016; Philippot & Glauzel, 2016) définie comme la part de l'activité enseignante, dirigée par le sujet, par et vers le savoir géographique et vers l'activité des élèves à l'égard de ce savoir. Cette part de l'activité enseignante inclut tout ce que le sujet-enseignant met en

œuvre pour gérer le processus enseignement-apprentissage en géographie scolaire, hors de la classe et dans la classe, qu'il s'agisse d'actions observables (physiques ou verbales), d'éléments cognitifs (conceptions, construction du sens de la tâche, opérations cognitives) ou psychosociologiques (motivation, but que le sujet assigne à la tâche, l'enjeu que le sujet assigne à la situation). Considérée en tant qu'activité didactique *réelle* (Clot, 2008), elle intègre à la fois les « occupations didactiques » de l'enseignant, ce qu'il fait et ce qu'il dit en situation d'enseignement-apprentissage de contenus géographique (l'activité didactique *réalisée*), et ses « préoccupations didactiques », l'ensemble des représentations et des possibilités non actualisées qui guident et accompagnent sa gestion du processus enseignement-apprentissage en géographie (*le réel* de l'activité didactique).

3. Produire des données pour documenter l'activité enseignante en géographie

Depuis près de 20 ans, nos recherches portent sur l'étude du travail enseignant de l'école primaire dans sa dimension didactique. Sur un tel empan temporel, nos objets, questionnements de recherche et dispositifs de production de données ont évolué. Deux grandes phases permettent de structurer ces deux décennies. Dans une première phase du travail, il s'est agi de mettre à jour, dans le contexte de polyvalence qui caractérise le poste de travail des enseignants de l'école primaire française, les pratiques d'enseignement déclarées des enseignants dans les différentes disciplines. Dans une seconde phase, nous avons travaillé à la caractérisation et compréhension des pratiques d'enseignement effectives de la géographie et placé au cœur de notre travail la notion d'activité didactique. Nous présentons dans cette section les

principaux éléments caractéristiques de nos dispositifs de recueil de données.

1) Des enquêtes par questionnaires

Ces enquêtes s'inscrivent dans le cadre d'une recherche sur la polyvalence des enseignants de l'école primaire (Baillat, 2001, 2003). Dans une première phase de la recherche, 1490 enseignants de l'école primaire ont répondu à un questionnaire portant sur la situation de polyvalence. Une partie de ce questionnaire portait sur l'enseignement des différentes disciplines (temps d'enseignement déclaré, non-enseignement, délégation de cet enseignement, etc.). Une seconde phase portait sur les choix didactiques des enseignants dans l'ensemble des disciplines qui doivent être enseignées à l'école primaire. 183 enseignants se sont vu proposer pour chaque discipline des fiches de préparation de séances fictives, rédigées selon des perspectives didactiques différentes, qu'ils devaient hiérarchiser. Ces deux séries de questionnaires ont permis de décrire les ambiguïtés du rapport aux disciplines scolaires des enseignants de l'école primaire (Nicolot & Philippot, 2008).

2) Enregistrements vidéoscopiques; entretiens en autoconfrontation simple et croisée

L'activité didactique est singulière, contingente et subjective et ne « se réduit pas à l'activité manifeste, physique, matérielle; elle désigne l'ensemble des processus dans lesquels est engagé un sujet humain dans ses rapports avec ses différents environnements » (Barbier, 2012, p.14). Il importe donc de distinguer l'action (observable, enregistrable), part manifeste de l'activité accessible au chercheur par des méthodes directes, et l'activité dans sa dimension immatérielle

dont l'accès ne peut se faire qu'en mobilisant des méthodes indirectes. Dans cette seconde perspective, nous travaillons d'une part à partir de traces de l'activité de l'enseignant (Philippot, 2016), et d'autre part à partir d'entretiens en autoconfrontation simple et croisée (Clot, 2008). Le croisement des données de différentes natures (traces, discours du professionnel sur sa propre activité; discours en autoconfrontation croisée) nous permet d'inférer, autant que faire se peut, les caractéristiques du réel de l'activité didactique (Philippot, 2015).

3) Principaux résultats et éléments de discussion

Dans cette section nous ne reprenons pas l'ensemble des résultats de recherche produits par notre équipe sur l'approche didactique du travail de l'enseignant en géographie à l'école primaire qui mettent en évidence la complexité et les difficultés du travail des enseignants de l'école primaire lorsqu'il s'agit d'enseigner la géographie (Nicolot & Philippot, 2008; Philippot & Baillat, 2011; Philippot et al., 2016). Nous souhaitons mettre en avant les résultats de nos derniers travaux qui portent sur l'activité didactique de l'enseignant. Trois entrées organisent cette présentation: La géographicité comme ressource de l'enseignant sujet-acteur; l'activité didactique comme rencontre d'histoires; la complexité de l'activité didactique. Ces résultats permettent, d'une part, d'avancer dans la compréhension des pratiques d'enseignement de la géographie, et, d'autre part, de dégager des pistes pour la formation en didactique des enseignants pour l'école primaire.

3.1) La géographicit  comme ressource de l'enseignant sujet-acteur

Il ressort de nos analyses que l'expérience personnelle du monde joue un rôle important dans la construction de la g ographicit  de l'enseignant de l' cole primaire et qu'elle opère comme une ressource de son activité didactique (Serrière-Glaud l, 2016). Trois exemples tirés de nos résultats de recherche permettent de mettre en évidence la manière dont celle-ci organise ses pratiques.

Dans les échanges qu'il a avec ses élèves pendant la séance de géographie, l'un des enseignants (Jacques⁴) accorde beaucoup d'importance à l'ensoleillement comme facteur d'organisation de l'espace. L'autoconfrontation simple (extrait ci-dessous) permet de comprendre que dans son raisonnement géographique, la notion d'ensoleillement est liée à son expérience personnelle du monde qui fonde sa représentation de l'orientation (d'une maison ou d'un jardin) par rapport au soleil.

042 Jacques:[...] On va orienter sa maison. On va chercher à l'orienter ou pas.  a dépend des gens. Mais l'idée, c'est peut-être de l'orienter dans des positions ensoleillées. Si on veut planter un jardin, ou des betteraves, on va pas planter  a sous, sous les arbres. Faut mettre  a dans un... Faut aussi avoir cette réflexion qui soit, qui aille dans le bon sens. (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Jacques).

De fait, dans son dialogue avec les élèves, l'importance accordée à l'ensoleillement r l ve d'un rapport « premier » à l'espace terrestre : l'ensoleillement est abordé comme facteur de « bien-être ». En cela, le rapport à l'espace terrestre de l'enseignant est proche de celui des élèves.

L'activité didactique de l'enseignant est marquée par le travail des prescriptions que celui-ci réalise en situation de travail. Parmi les multiples prescriptions qui déterminent l'activité enseignante, nous retenons ici le programme officiel pour l'enseignement de la géographie. Nous avons constaté que c'est bien souvent à partir de sa g ographicit  que l'enseignant procède à la lecture du programme, qu'il l'interprète et le met en œuvre dans sa classe. Il fait alors une lecture et une interprétation du texte officiel qui expriment un rapport géographique premier au monde en valorisant ce qui fait sens pour lui. Par exemple, la notion d'habiter qui structure le programme actuel de géographie (Ministère de l'éducation nationale, 2015) est souvent interprété dans son sens premier d'habitat, d'habitation alors que les concepteurs du programme s'appuient sur les apports de la géographie scientifique relative à ce concept. Lors de la conception de la séance d'enseignement-apprentissage, les choix didactiques opérés par l'enseignant sont souvent pilotés par sa g ographicit . Ainsi, cette enseignante valorise beaucoup dans sa pratique les sorties sur le terrain parce qu'elle-même aime voyager et qu'elle considère que l'on apprend plus en voyageant qu'en restant dans la classe.

Chercheur: qu'est-ce qui fait que vous faites souvent référence aux voyages au début de votre séance?

⁴ Les prénoms sont des pseudonymes pour les enseignants volontaires du cycle 3 de l' cole primaire qui ont participé à nos recherches.

Enseignant: C'est très très important, moi je sais que tous les ans, nous faisons en sorte de partir en classe de découverte et c'est là qu'on voit que les enfants retiennent les choses dans les voyages, ils retiennent beaucoup mieux, ils sont déjà beaucoup plus motivés pour apprendre, et donc le thème du voyage est très important, on n'apprend pas seulement en classe, on apprend beaucoup en voyageant. (Extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Josette)

Ce sont aussi fréquemment les « goûts » personnels de l'enseignant qui fondent ses choix de thèmes abordés en géographie.

Pour ces enseignants, leur géographicit  peut être considérée comme « un stock » de savoirs géographiques dans lequel l'enseignant sujet-acteur puise pour construire le discours géographique qu'il tient aux élèves, faire ses choix didactiques.   cette expérience personnelle et corporelle du monde, constitutive de la subjectivité de tout être humain (Di M o, 2010) viennent s'agréer des savoirs géographiques issus de la fréquentation de cette discipline pendant le parcours scolaire⁵. Par exemple, cette enseignante (Véronique) qui mobilise dans son discours en classe et lors des autoconfrontations, des notions issues de la géographie scolaire influencée par les sciences économiques: le duo exportation/importation; le trio des secteurs primaire, secondaire et tertiaire. Ainsi, se constitue chez chaque individu – chaque enseignant – un corps de savoirs géographiques hybrides qui organise son rapport géographique premier au monde.

⁵ En France la géographie est enseignée à partir du cycle 3 de l' cole primaire jusqu'à la fin des études secondaires.

Dans la mesure où les futurs enseignants de l' cole primaire reçoivent une formation initiale limitée en géographie, ce corps de savoirs géographiques hybrides, qui relève de l'histoire personnelle de chaque enseignant, opère comme ressource pour l'enseignant confronté à l'enseignement de la géographie. Il peut être considéré comme un organisateur de ses pratiques d'enseignement de cette discipline.

Nos résultats conduisent donc à penser que bien souvent l'enseignant procède à une «transposition» pragmatique, orientée par l'action d'enseignement, de la g ographicit  et de la spatialité qui le constitue en tant que sujet. Ainsi, la g ographicit  et la spatialité, peu modifiées par la formation professionnelle initiale, constitueraient un capital spatial mobilisable par l'enseignant en situation de travail, une ressource de son activité didactique et de son action, un organisateur de ses pratiques d'enseignement.

3.2) L'activité didactique comme rencontre d'histoires

Nos analyses du sens et de l'efficacité de l'activité didactique en géographie des enseignants de l' cole primaire rejoint l'idée avancée par Amigues (2003, p.9) pour qui l'activité est « un lieu de rencontre entre plusieurs histoires ». Ainsi, cette activité didactique serait la rencontre entre l'histoire individuelle et l'histoire collective des enseignants, et entre l'histoire du sujet et l'histoire de l'institution.

Dans l'activité didactique des enseignants, la première rencontre entre dimension individuelle et dimension collective renvoie à la manière dont le «style personnel» de chacun retravaille le

«genre professionnel» (Clot, 2008). C'est ce qui permet, par exemple, de comprendre que sur la base d'un modèle traditionnel de l'enseignement de la géographie qui se maintient (élément du genre professionnel) (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004; Philippot, 2008) il soit possible d'observer des pratiques d'enseignement qui diffèrent (style personnel). Elles apparaissent alors comme des variations à partir d'une même partition.

Dans une étude récente (Serrière-Glaudiel, 2016), l'analyse des entretiens en autoconfrontation croisée met en effet en évidence la dimension générique de l'activité des quatre enseignants. Cette dimension s'exprime par exemple par des discours qui révèlent la permanence et l'importance accordée à une démarche spécifique à l'enseignement de la géographie : l'incontournable recours à la lecture de photographies paysagères, une démarche qui renvoie à l'histoire de l'enseignement de cette discipline à l'école primaire dans la mesure où elle était déjà préconisée dans la circulaire de 1939 de Jean Zay (Chevalier, 2003). On trouve également cette permanence dans l'importance que les enseignants accordent au «vécu» et au «local» pour enseigner la géographie à de jeunes élèves.

L'activité didactique des enseignants se comprend aussi comme rencontre entre l'histoire du sujet-enseignant et celle de l'institution, une rencontre source de tensions. En effet, cette rencontre instaure la confrontation entre deux logiques difficiles à articuler pour les enseignants :

- une logique centrée sur les élèves et leurs apprentissages, qui conduit à valoriser, en situation, la parole des élèves, les démarches «actives»; sur la recherche du plaisir partagé, etc.
- une logique de la forme scolaire traditionnelle, qui impose à partir d'un programme national des contenus à

enseigner, un savoir «déjà-là», le recours à la définition et aux savoirs factuels à apprendre, etc.

La première se manifeste dans la place souvent importante accordée par les enseignants au temps d'échanges oraux, à la valorisation de la démarche de «projet», par exemple. Elle se heurte aux contraintes du temps scolaire, aux contenus du programme «qu'il faut traiter». La confrontation entre ces deux logiques induit dans les séances de géographie, la juxtaposition de temps consacrés aux productions langagières des élèves, et de temps centrés sur un texte du savoir, porteur d'une «géographie raisonnée». Des temps qui ne sont bien souvent que très peu liés entre eux donnant l'impression d'une cohabitation de deux géographies dans la salle de classe, celle «pour se faire plaisir et faire plaisir» et celle du programme qu'il faut bien malgré tout enseigner et faire apprendre aux élèves.

3.3) La complexité de l'activité didactique

Comme développé dans la première partie de ce texte, nous considérons l'activité didactique comme une dimension de l'activité enseignante qui travaille de multiples prescriptions. Aussi, l'activité didactique de l'enseignant est affectée par les autres dimensions. Cela se traduit, par exemple, par l'intrication forte en situation d'interaction avec les élèves entre la dimension pédagogique, la gestion de la classe, et la dimension didactique, les régulations didactiques. Nos résultats mettent en évidence qu'il arrive assez fréquemment que la première l'emporte sur la seconde.

De plus, on ne saurait considérer l'activité didactique en géographie comme totalement indépendante de l'activité didactique de l'enseignant généraliste confronté aux prescriptions relatives à l'enseignement d'autres disciplines.

S'instaure alors, chez un même enseignant, une sorte de circulation de démarches d'enseignement, d'outils, mobilisables, quelle que soit la nature de la discipline à enseigner. Il en est ainsi, par exemple, du « poids » de la démarche dite expérimentale promue par les didacticiens des sciences que l'on retrouve souvent en géographie lorsque l'enseignant annonce à ses élèves : « on va faire des hypothèses », « on va chercher à valider nos hypothèses ». On peut lire également dans cette complexité les effets d'une tension, renforcée par la polyvalence des enseignants, entre une approche disciplinaire des enseignements et une approche « interdisciplinaire », tension qui conduit bien souvent à mettre les disciplines au service les unes des autres, par exemple faire de la géographie pour travailler en réalité la production d'écrit. Le temps d'enseignement de la géographie devenant alors un temps prétexte à d'autres apprentissages.

Nos résultats mettent également en évidence un réel de l'activité didactique tramé par de nombreux conflits, parmi lesquels le conflit entre des représentations contradictoires de la géographie occupe une place centrale. La représentation d'une géographie scolaire traditionnelle et celle d'une géographie scolaire renouvelée marquent de nombreux discours tenus par les enseignants. Cette coexistence conflictuelle entre ces deux représentations de la géographie dans l'activité didactique de l'enseignant permet, en particulier, de comprendre les contrastes, au sein des séances analysées, entre des moments où seules la nomination et la localisation sont suscitées et des moments plus marqués par un enseignement pensé selon une logique plus conceptuelle.

Deux autres représentations semblent également s'affronter dans le réel de l'activité didactique : la représentation de la géographie universitaire et la représentation de la géographie scolaire.

Cette confrontation marquée par l'idée que l'une, la géographie universitaire (diffusée en formation et qui fonde les programmes), est fondamentalement différente de l'autre, la géographie scolaire, se traduit bien souvent par le fait que les enseignants procèdent à une reconstruction pragmatique de la géographie pour la rendre accessible, selon eux, aux élèves tels qu'ils sont dans leur classe.

Conclusion

L'entrée par l'activité que nous avons adoptée dans nos travaux en didactique de la géographie semble heuristique à plusieurs titres. Tout d'abord, elle nous permet de penser la place et le rôle de l'enseignant sujet-acteur dans le processus d'enseignement-apprentissage. En privilégiant l'entrée par la mobilisation subjective de l'enseignant dans les situations d'enseignement-apprentissage, nous avons mis en évidence la manière dont sa géographicit  opère comme ressource au sein de son activité didactique et joue, de fait, un rôle d'organisateur de ses pratiques d'enseignement.

En tentant autant que faire se peut d'examiner le réel de l'activité didactique, nous avons pu mettre en évidence la complexité de l'activité didactique, les conflits, les compromis, les empêchements qui trament ce réel de l'activité didactique de l'enseignant. Ces résultats conduisent à relativiser les travaux en didactique de la géographie (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004; Philippot, 2008). Une forme de permanence de l'enseignement de la géographie que nous mobilisons, l'entrée par l'activité, permet de mettre à jour le potentiel de développement de l'activité didactique des enseignants de l' cole primaire. Ce développement est conditionné par la possibilité pour les enseignants de surmonter les empêchements de l'activité didactique.

Du fait qu'ils traitent de l'activité didactique des enseignants, nos résultats soulèvent plusieurs questions. Nous avons pointé la place importante de la géographie dans l'activité didactique des enseignants, il nous semble donc important de remettre en question le processus sociohistorique de sa construction. On peut également s'interroger sur la « résistance » de cette géographie première à la formation professionnelle initiale des enseignants qui semble ne pas permettre aux futurs enseignants de construire un rapport géographique second au monde, nécessaire à leur exercice professionnel. Cette interrogation invite à questionner la formation initiale des enseignants en géographie : la formation offre-t-elle à ces futurs enseignants des occasions de mettre au travail individuellement et collectivement leurs propres pratiques et représentations de l'espace?

Une autre série de questions soulevée par nos travaux tient à la polyvalence des enseignants de l'école primaire française qui les contraint à enseigner de nombreuses disciplines. Or, nous avons privilégié l'enseignement d'une discipline, la géographie. La question est alors de tenter de savoir s'il y a une activité didactique spécifique à chacune d'entre elles ou si des interactions entre disciplines conduisent à donner un caractère générique à la dimension didactique de l'activité enseignante? De plus, dans une perspective systémique, il nous semble important de nous interroger sur les interactions probables au sein de l'activité enseignante entre la dimension didactique du travail enseignant et les autres dimensions de ce travail.

Le travail enseignant dans et pour la classe dans sa dimension didactique à l'école primaire est encore une réalité mal connue. Nos résultats contribuent à une meilleure compréhension de ce travail; ils invitent également aux dialogues avec d'autres chercheurs en didactique ou dans

d'autres champs disciplinaires qui prennent pour objet l'activité enseignante. C'est probablement ainsi qu'il sera possible de produire collectivement une intelligibilité du travail enseignant à l'école primaire.

Enfin, si nos résultats questionnent également la formation professionnelle initiale et continue des enseignants pour l'école primaire, ils permettent d'envisager des pistes d'évolution de ces formations. Nous pensons qu'il est nécessaire de développer des formations en didactique de la géographie qui favoriseraient la mise au travail individuelle et collective du rapport premier au monde construit par tout individu pour tendre vers la construction d'un rapport second au monde que rend nécessaire la posture de l'enseignant.

Donner à voir et soumettre à la discussion collective, autant que faire se peut, toute la complexité de l'activité de l'enseignant de l'école primaire, dans des dispositifs de formation innovants (dans le contexte français), c'est faire entrer le métier « réel » en formation. N'est-ce pas là une voie prometteuse pour sa transmission et son développement ? Une telle approche bénéficierait tant aux formations à,, et, par là, à la didactique de la géographie, qu'aux dispositifs innovants prenant par exemple appui sur des autoconfrontations, mais également aux formations plus « ordinaires ». Ces dispositifs auraient en commun de prendre comme point de départ des situations de travail liées à l'enseignement de la géographie et de mobiliser des traces de l'activité didactique de l'enseignant.

Références bibliographiques

Amade-Escot, C. (2001). Les recherches en didactique et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. *In* P. Jonnaert & S. Laurin,

- les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (p.155-176). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p.199-214). Récupéré de: <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>>.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16. Récupéré de: <<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>>.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 1(42), 11-26.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat en géographie, Université de Paris VII, Paris.
- Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances. *Cahiers de Géographie du Québec*, 120, 395-412.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Institut national de recherche pédagogique, collection Didactiques, apprentissages, enseignements.
- Baillat, G. (dir.) (2001). *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims: IUFM de Champagne-Ardenne.
- Baillat, G. (dir.) (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims: IUFM de Champagne-Ardenne.
- Barbier, J.-M. (2012). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 49, 99-117.
- Besse, J.-M. (1990). Géographie et existence, d'après l'œuvre de Dardel. In E. Dardel, *L'Homme et la Terre*, (p.135-175). Paris: Comité des Travaux historiques et scientifiques.
- Bouchut, A. (2002). *La ville comme objet d'enseignement au cycle III de l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en géographie, Université Paris VII, Paris.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot «Universitarisation». *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Charpentier, P. (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*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Reims: Université Reims Champagne-Ardenne.
- Chevalier, J.-P. (2003). Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Note de synthèse d'habilitation à diriger des

- recherches. Récupéré de: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00218343/>.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dardel, E. (1952 / 1990). *L'Homme et la Terre*. Paris: Comité des Travaux historiques et scientifiques.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Folio essais.
- Di Méo, G. (2010). Subjectivité, socialité, spatialité: le corps, cet impensé de la géographie. *Annales de géographie*, 675, 466-491.
- Étienne, R. (2008). Autour des mots «Professionnalisation», «formation à et par la recherche». *Recherche et formation*, 59, 121-132.
- Gérin-Grataloup, A.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 5-11.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 1(3), 47-70.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, 57, 9-22.
- Lefort, I. (1990). *Géographie savante - géographie scolaire (1870-1970), éléments pour une histoire de la pensée géographique*. Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1, Paris.
- Leininger-Frezal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs, acteurs, savoirs, stratégies territoriales*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2, Lyon.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. (p.193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Levy, J. & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* (2^e éd.). Paris: Belin (1^{re} éd. 2003).
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 31-59.
- Martinand, J.-L. (1987). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2(1), 23-29.
- Ministère de l'Éducation nationale (M.E.N) (2015). Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial*, 11, 26 novembre.

- Niclot, D. & Philippot, T. (2008). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France : l'exemple de l'histoire - géographie. In G. Baillat & A. Hasni (dir.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire*. (p.185-216). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Niclot, D. & Philippot, T. (2012). Retour sur des recherches en didactique de la géographie: Quelles intelligibilités? Quels modèles de compréhension? In A. Robert et M.-L. Elalouf (dir.), *Les didactiques en question(s)*, (p.202-210). Bruxelles: De Boeck.
- Niclot, D. (1999). *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire: les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*. Thèse de doctorat en géographie, Paris VII, Paris.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Philippot, T. (2015). Croiser le point de vue didactique et le point de vue du sujet pour analyser les pratiques d'enseignement: études de cas en géographie au cycle 3 de l'école primaire française. In Y. Lenoir, Y. & R. Esquivel, (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales. T. 2: Les méthodes en usage dans des centres de recherche et chez des chercheurs français et latino-américains*, (p.349-378). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Philippot, T. (2016). Espace(s) et activité didactique de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au cycle 3 de l'école primaire, (p.181-198). In S. Doussot & J.-F. Thémines (dir.), *Les sciences sociales pour penser les didactiques des sciences sociales*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Philippot, T. (coord.), (2016). *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation*. Paris: L'Harmattan, collection Action & Savoir.
- Philippot, T. & Baillat, G. (2011). Du «maître idéal» au maître ordinaire: l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire. *Education & Didactique*, 5(3), 117-134.
- Philippot, T. & Glauzel, A. (2016). L'espace de l'activité didactique «réelle» d'enseignants de l'école primaire en géographie: un espace fragmenté. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin & D. Orange-Ravachol, (dir.), *Questionner l'espace*, (p.121-132). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Philippot, T. & Thémines, J.-F. (2016). Intérêt et conditions de la contribution d'une «petite» spécialité – la didactique de la géographie – aux recherches en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(49), 7-13.
- Philippot, T., Glauzel, A. & Charpentier, P. (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant à l'école primaire en géographie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(49), 41-66.

- Raffestin, C. (1987). Pourquoi n'avons-nous pas lu Eric Dardel? *Cahiers de géographie du Québec*, 31(84), 417-481.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Roumégous, M. (2002). *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations. 1968-1998*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Saujat, F. (2006). Enseigner: un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner*, (p.179-188). Paris: Presses universitaires de France.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, Marseille.
- Schneuwly, B. (2001). *La tâche: outil de l'enseignant. Métaphore ou concept?* Récupéré de: <airdf.ouvaton.org/archives/neuchatel-2001/symposiums/schneuwly.pdf>.
- Serrière-Glaudel, A. (2016). *L'activité didactique" des enseignants de l'école primaire: étude de cas en géographie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend*. Caen/Paris: CRDP de Basse-Normandie/Hachette.
- Data de Submissão: 12/01/2018**
Data de Aceite: 07/02/2018