

# Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des *Lesson Study*

Par Alain Pache, Sandrine Breithaupt et Julie Cacheiro

Alain Pache, HEP Vaud, Lausanne, alain.pache@hepl.ch

Sandrine Breithaupt, HEP Vaud, sandrine.breithaupt@hepl.ch

Julie Cacheiro, HEP Vaud, julie.cacheiro@hepl.ch

## ► Introduction

Depuis son introduction à l'École, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la géographie – tout comme l'histoire et l'éducation citoyenne – a apporté sa contribution à la construction de l'identité nationale. En revanche, les pratiques effectives sont restées très longtemps méconnues. En effet, ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié des années 1980 qu'un certain nombre de travaux ont commencé à proposer des éclairages. La discipline est ainsi perçue comme un espace de liberté permettant d'échapper aux activités jugées plus importantes, comme lire, écrire et compter. Elle se construit sur la base du modèle des 3R (Audigier, 1995) : on enseigne essentiellement des *résultats*, c'est-à-dire ce que l'on sait de tel objet, ce que l'on tient pour vrai ; on enseigne un *référént consensuel*, de sorte que les débats et les controverses sont évacués ; on *refuse le politique*, en faisant comme si les savoirs scientifiques étaient la seule référence ; on enseigne, enfin, avec *réalisme*, comme si la réalité était directement appréhendable et compréhensible, à l'aide de procédures de bon sens. La notion de point de vue est donc évacuée.

Mais, depuis les années 1990 environ, le contexte de cette discipline va se modifier, ce qui va déboucher sur d'autres pratiques, comme nous le verrons dans la section suivante.

Ce texte a donc pour but de réfléchir à l'enseignement de la discipline géographie à l'école primaire, et en particulier aux modalités de formation à mettre en œuvre. Dans une première partie, nous présentons les éléments théoriques sur lesquels nous nous appuyons. Nous présentons ensuite

le dispositif méthodologique de la recherche-formation que nous avons mis en œuvre sur deux années académiques (2015-2016 et 2016-2017). Puis, nous présentons un certain nombre de résultats tirés des leçons observées. Nous terminons par une conclusion qui présente quelques pistes permettant d'améliorer le dispositif existant.

### ► Enseigner une géographie renouvelée

Depuis deux ou trois décennies, les demandes de réformes des systèmes éducatifs se sont faites plus nombreuses, en particulier suite aux travaux internationaux réalisés par l'OCDE ou l'Union européenne. Ainsi en découlent la prolongation de la scolarité, l'approche par compétences ou la formation tout au long de la vie. L'enjeu est de répondre aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle et de contribuer à la formation de l'individu, du travailleur et du citoyen (Audigier, 2015).

Aux enseignements traditionnellement liés aux disciplines scolaires, nées à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, s'ajoutent des *Éducatifs* à... permettant la construction d'attitudes et de comportements censés préparer à la vie en société. Il s'agit de la santé, des médias, du développement durable, de la citoyenneté, du genre ou encore de l'entrepreneuriat. La liste n'est pas exhaustive et illustre cette difficulté qui consiste à intégrer de plus en plus de nouveaux savoirs dans le projet global de formation de l'élève.

La géographie scolaire, à l'image des diverses disciplines de sciences humaines et sociales, a ainsi fait l'objet d'une recomposition, entendue comme un « changement systémique contraignant la discipline à réajuster ses composantes pour trouver un nouvel équilibre » (Audigier *et al.*, 2015, p. 10). Ce changement a affecté les contenus d'enseignement, mais également les dispositifs, plus centrés sur l'interdisciplinarité et l'action. La discipline scolaire change en outre de rôle : de cadre permettant l'acquisition de savoirs et de méthodes disciplinaires, elle devient un « point d'appui » pour entrer dans des logiques qui les transcendent (Vergnolle Mainar, 2011).

Dans le contexte défini par le Plan d'étude romand (PER), l'étude de l'alimentation, par exemple, sera effectuée en géographie, mais également en histoire, en citoyenneté ou en éthique et cultures religieuses. À ces disciplines des sciences humaines et sociales s'ajoutent les sciences de la nature et l'éducation physique et sportive par l'intermédiaire de l'éducation nutritionnelle. Le domaine de la formation générale apporte également sa contribution en mettant l'accent sur les interdépendances (sociales, économiques,

environnementales) et la santé. La figure 1 permet de visualiser les différentes contributions des disciplines et le nouveau rôle joué par la géographie scolaire.

## ► Enseigner une géographie des processus

À ce stade, il convient de s'interroger sur les fondements épistémologiques de la géographie à enseigner. Le premier qui a tenté de caractériser la diversité des modes de penser le monde est Retaillé (2000). Pour lui, il existe trois manières de penser le monde qui sont « matérielle, référentielle et idéale ». Ces trois manières ne sont pas contradictoires, mais « à la fois successives et complémentaires dans une même posture cognitive » (p. 273) :

« Le monde est d'abord une chose ou un être dont on nomme les parties et que l'on décrit (un habitat), puis il est une dimension que l'on mesure et ordonne (un support) ; il est un phénomène dont on explore le sens et la fin (un horizon). »

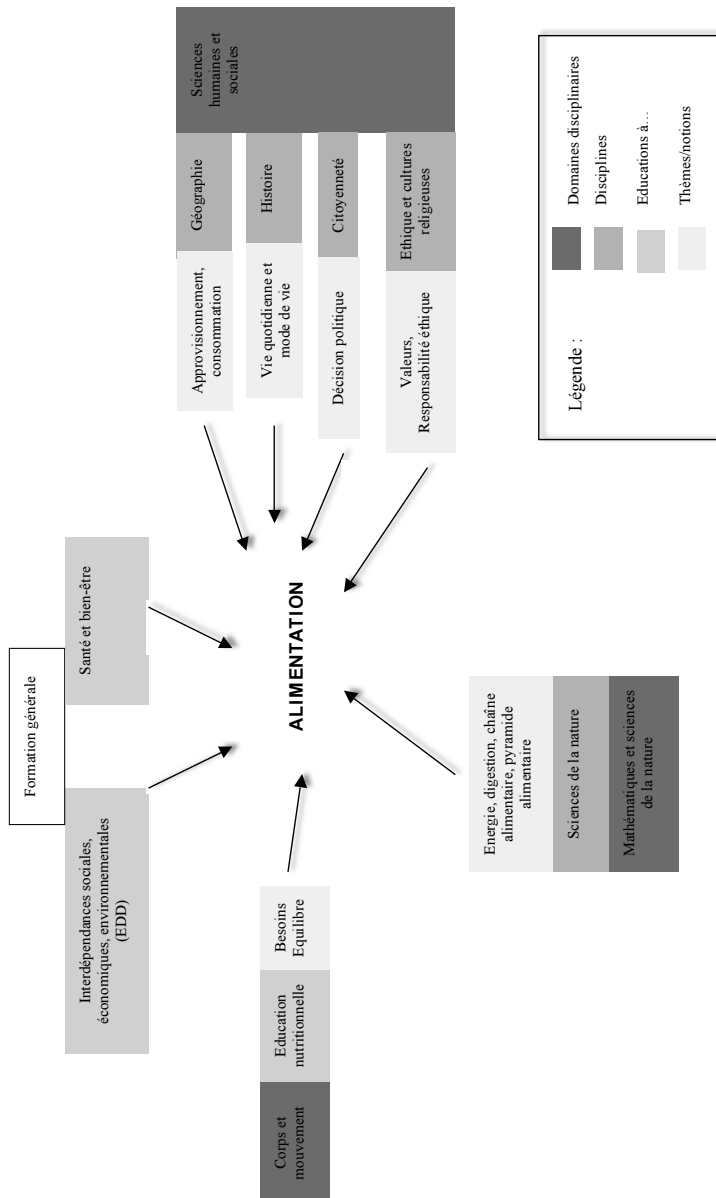
Thémines (2006) a repris cette catégorisation en montrant son utilité pour caractériser les discours géographiques. Enfin, Varcher (2008) a montré que seule la troisième manière de penser le monde permet à la géographie d'apporter sa contribution à des objectifs qui la transcendent, comme l'Éducation en vue du développement durable :

« Elle [la géographie] doit inclure le sujet dans l'objet, elle doit dire que les dimensions culturelles, symboliques et politiques sont centrales. Mais adopter une telle posture n'exclut pas que certaines démarches relèvent de la description et du classement, que certaines relèvent de l'analyse spatiale et de la recherche de lois. Mais cela exige que ces opérations de description, de catégorisation, de recherche d'éventuelles lois spatiales s'inscrivent dans une perspective générale qui interroge le sens de nos relations avec l'espace dans le but de chercher à les rendre plus compatibles avec les exigences de la soutenabilité (p. 7). »

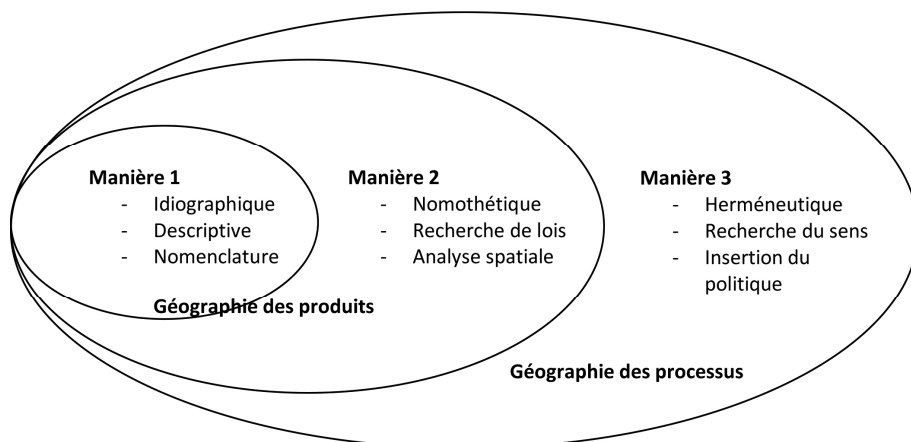
## ► Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire

Les recherches portant sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire ont mis en évidence un modèle dominant : le cours dialogué magistro-centré (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), s'inscrivant dans un paradigme pédagogique positiviste (Tutiaux-Guillon, 2009). Cela revient à dire, d'une part, que l'essentiel du travail est réalisé par l'enseignant – les activités

Fig. 1 : L'alimentation dans le Plan d'étude romand



**Fig. 2 : Trois manières de faire de la géographie**



D'après Retailé, 2000 ; Thémines, 2006 ; Varcher, 2008.

intellectuelles des élèves sont donc plutôt peu exigeantes. D'autre part, les documents utilisés en classe sont considérés comme le réel. Il suffirait de les lire attentivement pour comprendre le monde. D'autres recherches plus récentes ont montré que les enseignants polyvalents ne s'approprient que des éléments de surface des disciplines qu'ils enseignent (Philippot, 2009), en étant en particulier centrés sur les mots circulant dans l'espace social (Pache, 2014).

Envisager une géographie des processus dans un tel contexte apparaît donc comme un défi particulièrement important à relever. C'est ce qui a motivé une équipe d'enseignants-chercheurs de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) à organiser une recherche-formation centrée sur le dispositif de *Lesson Study*.

Le volet « recherche » s'est donc articulé autour de la relation entre le langage et la construction de connaissances et prend appui sur les concepts de « communauté discursive » et de « secondarisation ». Une communauté discursive se caractérise par des modes d'agir-parler-penser spécifiques à la géographie (Jaubert, 2007). Quant au concept de secondarisation, il s'appuie sur la distinction établie par Vygotski (1934/1985) entre concepts scientifiques et concepts quotidiens et sur celle établie par Bakhtine (1978) entre genres de discours premiers et genres de discours seconds. Secondariser signifie donc quitter le registre premier des expériences pour produire un discours – un peu plus – scientifique. Cette mise à distance du sens commun peut donc être considérée comme un apprentissage et comme une entrée

progressive dans le monde de la discipline scientifique, ou dans le monde savoureux des savoirs, pour reprendre une expression d'Astolfi (2008).

À ce stade, nous pouvons donc formuler trois questions de recherche :

- 1. Quels sont les modes d'agir-parler-penser (Jaubert, 2007) mis en œuvre dans les leçons de géographie observées ?
- 2. Quelle est la nature de la géographie mise en œuvre par les différentes équipes ?
- 3. Quelle est l'influence du dispositif *Lesson Study* sur le développement professionnel des enseignants ?

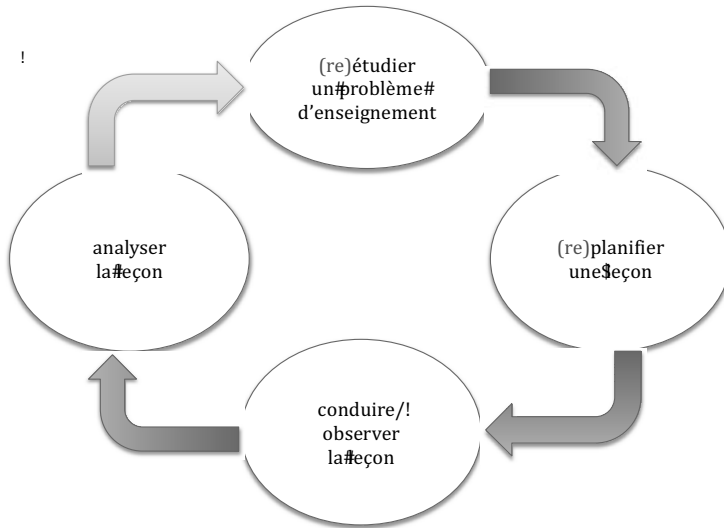
Nous développons en particulier les enjeux relatifs au dispositif *Lesson Study* dans la section suivante.

### ► ***Lesson Study* : un dispositif de développement professionnel**

La recherche que nous avons menée est de type collaboratif, c'est-à-dire qu'elle visait à travailler *avec* plutôt que *sur* les enseignants et les pratiques d'enseignement. Elle cherchait à mieux comprendre le processus d'enseignement-apprentissage, mais également les articulations entre les savoirs théoriques et les savoirs de la pratique.

Le dispositif de *Lesson Study* a été développé au Japon, puis repris aux États-Unis (Miyakawa et Winslow, 2009). Il a pour but d'améliorer les apprentissages de tous les élèves et de permettre le développement professionnel des enseignants. Il s'agit plus précisément de préparer collectivement une leçon (intitulée leçon de recherche), de l'enseigner sous l'observation des pairs dans une première classe, de l'analyser, puis de l'enseigner à nouveau dans une autre classe. Le processus peut se répéter jusqu'à ce que la leçon de recherche donne satisfaction et puisse être diffusée (fig. 3). L'intérêt du dispositif consiste à pouvoir réitérer l'enseignement d'une leçon, ce qui permet au groupe de faire varier d'éventuels paramètres et de pouvoir ainsi mieux prendre conscience de l'impact des choix professionnels en lien avec les apprentissages des élèves. Il permet en outre d'analyser de manière approfondie ce que font (ou ne font pas) réellement les élèves lors de la conduite des activités.

**Fig. 3 : Le cycle d'une *Lesson Study***



Le premier groupe, durant l'année 2015-2016, était constitué de deux enseignants-chercheurs – un didacticien de la géographie et un psychosociologue en sciences de l'éducation – et de quatre enseignants partenaires<sup>1</sup>. Le deuxième groupe, durant l'année 2016-2017, était constitué de deux enseignants-chercheurs, d'un assistant et de deux enseignants partenaires. Douze séances de deux heures ont été planifiées sur l'année.

Plusieurs types de données ont été récoltées : les leçons de recherche ont été filmées et transcrites intégralement, les séances de préparation ont été filmées. Nous avons par ailleurs récolté les préparations écrites des leçons, les documents produits par les élèves, les notes prises par les observateurs des leçons de recherche (*via* le logiciel *LessonNote*) ainsi que diverses productions écrites des participants.

À partir des données provenant des leçons de recherches, nous avons tout d'abord construit un synopsis de chacune d'elles. Ces synopsis constituent un premier niveau d'analyse, car ils donnent une vue d'ensemble du découpage temporel et des activités réalisées. Lors de la deuxième année, nous avons en outre classé les savoirs abordés sur la base des quatre pôles de légitimité définis par Audigier (2001) : le pôle de la légitimité scientifique, le pôle de la légitimité sociale, le pôle de la légitimité pédagogique et le pôle de la

---

1. Le masculin est utilisé à titre générique dans ce texte et désigne indifféremment des hommes et des femmes.

légitimité axiologique. Cette analyse ne sera toutefois pas développée dans le présent article.

## ► Une leçon pour identifier les aménagements pour animaux dans le quartier

Lors de la première année (2015-2016), nous avons constaté, dans le prolongement des travaux de Doussot (2011), que certains outils graphiques sont pertinents dans l'optique du développement d'un processus de secondarisation. C'est notamment le cas des listes et des tableaux qui fonctionnent comme des facilitateurs dans la construction du problème par les élèves.

Nous avons ainsi préparé une première leçon, dans une classe de 7<sup>e</sup> année (élèves d'environ 10 ans) du canton de Vaud en Suisse, sur la thématique des aménagements pour animaux. La leçon a duré 1 h 30 et poursuivait les objectifs suivants (selon le Plan d'études romand, SHS 21<sup>2</sup>) :

- Identifier différentes parties d'un lieu et des relations entre elles, de leurs fonctions et utilisations (habitat, loisirs, approvisionnement, échanges, accueil, passage, activité, transformation...).
- Localiser et identifier les moyens utilisés (aménagements liés aux activités humaines) pour :
  - Distinguer les zones et marquer leurs limites ;
  - Relier les lieux, les zones, les territoires différents ;
  - Embellir, sécuriser, attirer ;
  - Éviter, réduire les nuisances envers les personnes et l'environnement.

Le concept central en jeu était l'organisation de l'espace. Cinq phases de travail ont été planifiées :

- La première consistait à lister collectivement les aménagements pour animaux identifiés par les élèves sur leur trajet scolaire.
- La deuxième, réalisée en sous-groupe, consistait à tracer l'itinéraire entre la maison et l'école.
- La troisième, toujours en sous-groupe, consistait à localiser et symboliser les aménagements identifiés collectivement.
- Durant la quatrième phase, il s'agissait de comparer les cartes réalisées en sous-groupes sur la base d'un certain nombre de questions.
- Enfin, durant un temps de réflexion individuelle, chaque élève fut amené à noter ce qu'il avait retenu de la leçon.

---

2. [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_21/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_21/)

Dans l'analyse qui suit, nous nous intéressons à la première phase de la leçon, c'est-à-dire à la construction d'une liste identifiant les aménagements animaliers repérés par les élèves. Nous constatons, lors de ce moment, que l'activité cognitive et langagière des élèves, comme celle de l'enseignante, ne permet pas la construction d'un savoir disciplinaire en géographie. L'extrait ci-dessous illustre ce que nous appelons, à la suite de Philippot (2008), une opportunité de secondarisation manquée. En effet, d'une part l'enseignante reste dans le registre premier de l'expérience (renforcé par le pronom « tu »), d'autre part, elle n'utilise pas la proposition de l'élève pour anticiper une caractéristique des aménagements (publics ou privés) qui pourrait être pertinente dans une catégorisation en géographie.

ENS : (NOTE AU TABLEAU) mmh des crochets, crochets, poteaux, ok. Léo, tu levais la main ?  
LÉO : La maison.  
ENS : La maison ?  
LÉO : Ben oui, pour mon chat.  
ENS : Oui, mais alors, c'est pas exprès pour ton chat ?  
LÉO : Oui, mais tout en bas, il y a un endroit avec des coussins.  
EL : Oui, moi aussi.  
ENS : Ok, quel va être la différence entre ce qu'il y a chez **toi** et ce qu'il y a dans la rue à l'extérieur ? Quelle est la différence entre justement l'endroit où **tu** vas mettre des petits coussins justement et les crochets et les sacs pour les besoins ?  
LÉO : C'est pour tous les chiens.  
ENS : Voilà c'est vraiment pour tes animaux à **toi** et c'est **toi** qui les as mis en place. Donc on va peut-être. Cela ferait un peu trop de choses à lister si on devait prendre les éléments de chacun. Guillaume ?

Après une phase d'analyse collective des participants, une deuxième leçon de recherche a été donnée par une autre enseignante du groupe, dans une classe de 6<sup>e</sup> année. Cette fois, la leçon a duré 45 minutes et l'accent s'est porté sur la phase d'énonciation des propositions des élèves, ainsi que sur la recherche de catégories à créer à partir de la liste. Voici un extrait significatif qui montre le travail de catégorisation entrepris par les élèves :

ENS : Voilà, alors. Sven et Morgane, ils vont commencer par vous présenter les catégories qu'ils ont prises euh les catégories qu'ils ont faites... Voilà chut... Vous pouvez monter un tout petit peu le tableau... Chut. Voilà. C'est quoi les trois les catégories que vous avez faites ?  
SVEN : On a fait euh « **fait par l'homme** », « **pour repousser les pièges** » et « **fait par les animaux** ».  
ENS : Les choses qui ont été faites par les animaux, les choses qui ont été faites par l'homme et ce qui est fait pour repousser, d'accord. Vous avez mis quoi dans ce qui est fait par les animaux ?  
SVEN : Euh on a mis trous dans les troncs et puis euh.



MOR : Le dressage d'oiseau entre parenthèse parce que

ENS : de quoi ?

MOR : On a mis dressage d'oiseaux entre parenthèses parce que c'est pas tout seul, c'est quand même fait par l'homme.

ENS : D'accord, ok, voilà, merci. On va déjà, on va juste regarder toutes les catégories.

Il est intéressant de constater que la catégorisation mentionnée par ce groupe est encore bien loin de celle qu'un géographe pourrait proposer. Pour s'en rapprocher, une troisième leçon de recherche a été menée dans une classe de 5<sup>e</sup> année. Cette fois-ci, il était prévu de comparer la catégorisation spontanée des élèves à celle d'un géographe. Voici un extrait du moment de la leçon où ce travail a été réalisé :

ENS : Maintenant, on va se demander... un géographe à votre avis un géographe il va faire quoi comme catégories à partir des aménagements que nous on a listés ?

(...)

(ENS LIT CE QU'IL Y A DANS LES TROIS CATÉGORIES)

ENS : À votre avis quels titres on pourrait mettre ici ↑

SAM : Trucs pour animaux

ENS : Alors... Samel propose "truc pour animaux" (RIRES) c'est quelle catégorie ↑

SAM : La première

ENS : La première pas la deuxième ↑

SAM : Non

ENS : Allez (inaudible) trucs pour animaux ça nous permet pas de tisser chacun des (inaudible)

ENS : Danaé qu'est-ce que tu nous proposes ?

DAN : Espace animalière

ENS : Le premier, le deuxième ou le troisième ↑

DAN : Le deuxième

ENS : Alors, Danaé nous propose espace animalier mais ça veut dire quoi espace animalier

↑

DAN : Ça veut dire que c'est tous des espaces ou les animaux sont... sont restés... sont... enfin voilà... ils sont libres↓

ENS : Alors espace Danaé nous dit pour le deuxième... non Ouadou tu prends ta chaise tu viens ici et Levis tu prends la place de Ouadou. Danaé nous propose un espace pour les animaux c'est ça↑

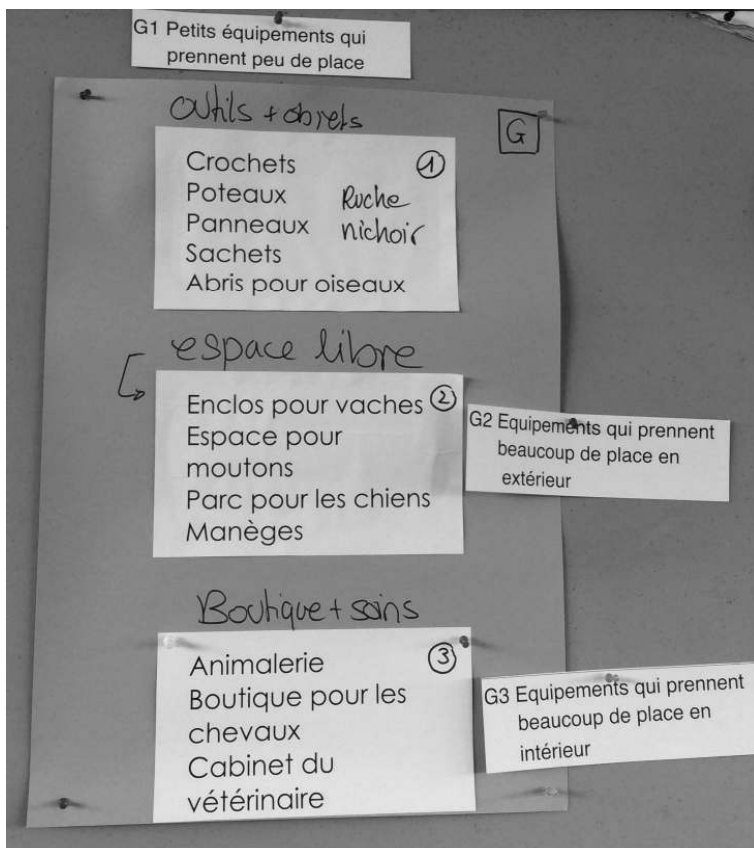
DAN : Oui.

ENS : Yona ↑

YON : Je propose pour le deuxième euh espace libre pour animaux.

Nous constatons ainsi que la leçon a évolué dans le but de permettre aux élèves de produire une réflexion en termes d'aménagement de l'espace (Fig. 4).

**Fig. 4 : La catégorisation produite par un géographe**



## ► Une leçon sur la filière de production-consommation

Lors de la deuxième année (2016-2017), nous avons décidé de poursuivre notre réflexion sur la géographie enseignée, avec le même dispositif de *Lesson Study*, en travaillant le thème de la filière de production-consommation. Les objectifs travaillés renvoient en particulier aux concepts d'acteurs et d'échelle (Plan d'études romand, SHS 21<sup>3</sup>) :

- Différenciation entre un producteur, un distributeur et un consommateur en se basant sur une filière de production.
- Identification des échelles concernées ou à prendre en compte selon la problématique (locale, régionale, nationale, continentale et mondiale).

3. [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_21/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_21/)

Quatre phases de travail ont été identifiées. Mais celles-ci ont évolué au cours du processus. Ainsi, par exemple, la première tâche retenue, à savoir créer un nouveau produit à lancer sur le marché n'a pas amené les élèves à produire un questionnement géographique. Au contraire, les discussions s'engageaient dans le domaine technique. L'équipe a donc modifié la tâche initiale en proposant aux élèves d'identifier le chemin parcouru par différents produits de consommation courante. La figure 5 ci-dessous présente les phases des différentes leçons :

**Tab. 1 : Les phases des leçons conduites en 2016-2017**

Phases	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
1	Créer un nouveau produit (schéma)	Expliquer comment le produit arrive dans les mains du consommateur (schéma)	Expliquer comment le produit arrive dans les mains du consommateur (schéma)
2	Présentations des produits par les élèves	Observer les productions affichées	Observer les productions affichées
3	Identification des étapes de la filière de production-consommation	Identification des questions à se poser à chaque étape (problématisation)	Identification des étapes de la filière de production-consommation
4	Identification des questions à se poser à chaque étape de la filière (problématisation)	Identification des étapes de la filière de production-consommation	Indiquer les concepts clés sur les schémas de départ

La modification de la tâche initiale a donc été un élément clé permettant de faire émerger un questionnement géographique. Celui-ci est en fait amorcé par l'enseignant sur la base du schéma produit par le groupe d'élève. Dans l'extrait suivant, on peut percevoir une réflexion autour de la filière de production de la mozzarella et autour des différents lieux de consommation (à domicile, au restaurant).

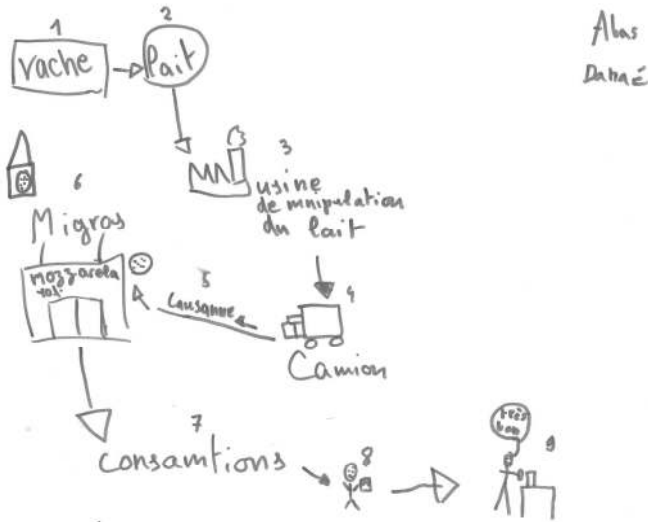
ENS : Alors tu es en train de parler des ingrédients mais si je reviens sur ce que S. a dit S. a dit / parce que je lui ai demandé mais c'est ou qu'il fait la pizza ↑ / et il m'a dit c'est chez lui / ben ma question / est-ce que vous êtes tous d'accord avec ce que dit S. ↑ est-ce que c'est seulement chez lui ↑  
M : Ça peut être dans un restaurant ↑  
ENS : Donc on pourrait rajouter / où est-ce qu'on rajouterait ça / sur le schéma ↑ alors les schémas ils se ressemblent assez / si on reprend l'idée de M. / t'as parlé de pizzas / où est-ce qu'on le met sur le schéma ↑  
EL : Mais en fait / aussi les pizzas / ben on les trouve directement au magasin fraîches  
ENS : DONC ça veut dire que (SE RAPPROCHE D'UNE FEUILLE) /// tu me dessines ↑ (TEND



UN STYLO) ben la pizza on la mettrait où sur ce schéma ↑ celui-ci ou celui-ci (MONTRE LES DEUX SCHEMAS) tu m'as dit / tu m'as dit / la pizza on peut la trouver ici (MONTRE SUR LE SCHEMA) // au magasin // dans ce schéma-là

Le schéma fonctionne ainsi comme un médiateur, entre l'enseignant et les élèves, qui permet d'accéder au sens.

**Fig. 5 : Schéma de la filière de production de la mozzarella**



Une fois que chaque production a été discutée et analysée, l'enseignant a amorcé une phase d'institutionnalisation (Sensevy et Mercier, 2007), correspondant, dans le cas présent, au savoir géographique. Dans la leçon 3, ce moment va se réaliser à la minute 33, sur l'impulsion d'un chercheur qui observe la leçon. Celui-ci va en effet attirer l'attention des élèves sur les éléments communs à tous les schémas :

CH : Tout ce que vous avez dessiné là / y a des choses qui sont communes à TOUT / d'accord ↑ / et qui décrit ce qui s'appelle une chaîne de consommation et de consommation / d'accord ↑ / donc maintenant / si on essaie de se dire / bon alors / qu'est-ce qu'on trouve / si on doit dire à quelqu'un / c'est quoi une chaîne de production consommation ↑ / qu'est-ce qu'on va lui dire ↑ / qu'est-ce qu'on lui dit à partir de tout ce qu'on a écrit là ↑ et ce s'est posé là ↑ / qu'est-ce qu'on lui dit ↑ / c'est quoi ↑

EL : Bah d'abord c'est comme une suite / d'abord on a la récolte / après enfin / si c'est des carottes bas d'abord on les nettoie / après euh ça va dans les marchés / et si c'est par exemple du chocolat / ça va dans l'usine / ça va dans l'usine / ils font les emballages



donc ça va dans le XXX

CH : Vous êtes d'accord ou pas d'accord avec ce qu'elle dit ↑

EL : D'accord

Le problème consiste, à ce stade, à proposer une définition suffisamment générale pour qu'elle englobe tous les produits de consommation courante. Le chercheur introduit donc l'exemple du vélo pour obliger les élèves à reconsidérer leur définition :

CH : Une chaîne de production consommation ça marche pour tout / vous êtes tous d'accord ↑ / pour le vélo vous êtes d'accord ↑

EL : OUI

CH : Et bien moi je vous dis juste / si j'étais dans la classe d'à côté je vous dirais que j'étais pas d'accord

EL : OH

CH : Parce qu'un vélo je ne suis pas en train de le planter pis il pousse des vélos / donc c'est pas juste / allez on recommence / on reréfléchit

Les questions et réponses qui s'enchaînent permettent ainsi d'arriver à la conclusion attendue :

CH : Ah donc la personne dit c'est très bon / ça représente la consommation / d'accord / ici ça y est ↑ // on va vérifier / alors on a la production / le transport (EN SUIVANT SUR LE SCHÉMA) / là c'est quoi ça / ah la vente on en a parlé / et pis ici la consommation (SONNERIE) / d'accord

ENS : on va s'arrêter sur ça

### ► Discussion

À ce stade, il convient de revenir sur les éléments théoriques présentés en première partie, et notamment sur nos trois questions de recherche.

### Quels sont les modes d'agir-parler-penser mise en œuvre dans les leçons de géographie observées ?

Dans la première série de leçons observées (2015-2016), nous avons pu mettre en évidence des pratiques langagières qui se rapprochent peu à peu du discours géographique, dès lors qu'une véritable réflexion sur l'espace est menée. Le travail de catégorisation est à l'œuvre et permet de passer d'une catégorisation spontanée à une catégorisation un peu plus scientifique. Ces résultats rejoignent ainsi les travaux portant sur le développement de la pensée sociale en contexte scolaire (Audigier *et al.*, 2011 ; Pache, 2014).

Dans la deuxième série de leçon, nous avons pu mettre en évidence le fait qu'une réelle problématisation n'est possible qu'à partir du moment où différents concepts sont posés – à savoir les étapes de la filière de production-consommation. Certaines stratégies discursives, comme l'apport, par l'enseignant, d'un contre-exemple, permettent d'approfondir la réflexion en cours en mettant en évidence différents lieux de consommation. Nous restons toutefois dans le modèle du cours dialogué magistro-centré (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), qui ne donne que peu d'informations sur ce que les élèves ont réellement appris. L'étape suivante consisterait donc à interroger les élèves sur les éléments clés travaillés au cours de la séance, ce que nous n'avons pu faire dans notre dispositif, faute de temps.

### **Quelle est la nature de la géographie mise en œuvre par les différentes équipes ?**

La géographie mise en œuvre dans les différentes leçons observées est bien une géographie herméneutique qui inclut le sujet dans l'objet et qui vise la recherche du sens (Retailé, 2000 ; Thémines, 2006 ; Varcher, 2008). En effet, pour les deux objets étudiés, il est fait référence à l'environnement proche des élèves (leurs quartiers dans un cas, les biens de consommation courants dans l'autre cas). C'est donc à partir du monde familier qu'un questionnement géographique est peu à peu construit, celui-ci s'articulant autour des concepts centraux de la discipline – les acteurs, la localisation, l'organisation de l'espace, l'échelle pour ce qui concerne l'école primaire – (Hertig, 2009).

### **Quelle est l'influence du dispositif *Lesson Study* sur le développement professionnel ?**

Le dispositif mis en œuvre a permis aux enseignants de s'approprier les moyens d'enseignement romands (MER), en faisant preuve d'esprit critique – donc en modifiant les tâches proposées si nécessaire. Il a permis de travailler sur les principaux enjeux de l'enseignement d'une géographie renouvelée, notamment en identifiant les différents types de savoirs utiles pour l'élève, soit des savoirs factuels, des savoirs conceptuels, mais également des attitudes – par exemple remettre en question des certitudes – ou encore des compétences – problématiser comme un géographe. Les enseignants ont également appris à analyser des interactions, afin d'éviter quelques pièges, comme par exemple les effets Topaze ou Jourdain (Brousseau, 1984).

## ► Conclusion

Dans la première partie de ce texte, nous évoquons l'enjeu central des *Éducation à...*, qui consiste à préparer l'élève à la vie en société. Nous pensons que cet objectif est encore loin d'être atteint dans le cadre des enseignements que nous avons suivis. En effet, les leçons observées n'ont pas réellement intégré de réflexion en termes de durabilité ou de citoyenneté. À l'inverse, l'action omniprésente de l'enseignant laisse à penser qu'il reste un grand chemin à parcourir, afin que les élèves gagnent en autonomie, prennent en charge les contenus enseignés et parviennent à se projeter dans le monde actuel ou futur. Pour développer de telles compétences, il est toutefois nécessaire de trouver des alternatives au modèle dominant magistro-centré. Des pistes peuvent être trouvées du côté du débat (Audigier *et al.*, 2011) de la pédagogie du projet (Meirieu, 1988) ou encore de la logique de l'enquête (Dewey, 1938/1993). Reste alors à faire évoluer la forme scolaire pour que celle-ci puisse intégrer de tels dispositifs innovants.

## ► Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- Audigier, F. (1995), Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* (15), p. 61-89.
- Audigier, F. (2001), Les contenus d'enseignement plus que jamais en question dans C. Gohier, S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Québec, Éditions logiques, p. 141-192.
- Audigier, F. (2015), Domaines généraux de formation, compétences, éducation à...: les curriculums et les disciplines scolaires chahutées. D'un cadrage historique et pédagogique à l'éducation en vue du développement durable comme exemple emblématique, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (3), p. 427- 442.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., Haerberli, P. (dir.). (2011), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*, Genève, Université de Genève.
- Audigier, F., Sgard, A., Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2015), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- Bakhtine, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du Contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Actes du Colloque international IIIème école d'été de didactiques des mathématiques, Grenoble.
- Dewey, J. (1938/1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Puf.

- Doussot, S. (2011), *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Hertig, P. (2009), *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*, Thèse de doctorat en géosciences et sciences de l'environnement, Université de Lausanne.
- Jaubert, M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Meirieu, P. (1988), *Différencier la pédagogie: pourquoi ? comment ?* Lyon, CRDP de Lyon.
- Miyakawa, T., Winslow, C. (2009), Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon, *Éducation & Didactique*, 3 (1), p. 77-90.
- Pache, A. (2014), *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Philippot, T. (2008), *La professionnalisation des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims.
- Philippot, T. (2009), *Les enseignants du primaire en France et l'interdisciplinarité: entre adhésion et difficile mise en œuvre*, Texte présenté au Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté « Curriculums en mouvement », HEP Lausanne.
- Retailé, D. (2000), Penser le monde. dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Paris, Belin, p. 273-286.
- Sensevy, G., Mercier, A. (dir.). (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Thémines, J.-F. (2006), *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette Education.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). Histoire-géographie et éducation au développement durable: entre modèles et nouvelles exigences dans F. Grumiaux, P. Matagne (dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, (Vol. 1, pp. 151-165).
- Varcher, P. (2008), *Quels apports spécifiques de l'enseignement-apprentissage de la géographie scolaire à une éducation en vue du développement durable ?* Texte présenté au Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes.
- Vergnolle Mainar, C. (2011), *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.