

# **Des enseignants de l'école primaire en France et l'enseignement de la géographie: savoirs scolaires disciplinaires et pratiques d'enseignement**

Thierry Philippot\*

## **Résumé**

La France, comme d'autres Etats, a engagé depuis une vingtaine d'année une profonde réforme de son système éducatif qui passe notamment par une redéfinition des objectifs fixés à l'Ecole. Il s'agit de faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui lui permettront de réussir sa scolarité et au-delà son insertion dans la société. La question de la transmission-appropriation des savoirs scolaires disciplinaires, est donc centrale pour les enseignants généralistes de l'école primaire. Mais qu'en est-il dans le quotidien de la classe ? L'analyse de l'activité didactique d'enseignants à partir d'enregistrements vidéoscopiques de leçons de géographie et d'entretiens d'autoconfrontation met en évidence, dans les pratiques d'enseignement, une forme de marginalisation des savoirs scolaires disciplinaires. Le processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires organise peu les pratiques d'enseignement.

## **Mots clés**

pratiques d'enseignement ; école primaire ; savoirs scolaires ; didactique de la géographie ; analyse du travail.

---

\* Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université Reims Champagne Ardenne, France. [Thierry.philippot@univ-reims.fr](mailto:Thierry.philippot@univ-reims.fr)

# ***Primary school teachers and the teaching of geography in France: disciplinary school knowledge and teaching practices***

## *Abstract*

*Twenty years ago France, along with other countries, started to implement in-depth educational reforms which led to a redefinition of school objectives. Such objectives aim for the acquisition of a set of basic key knowledge and competencies which will enable students to succeed in school and be inserted in society. Therefore, the transmission-appropriation of subject knowledge has become a key issue for generalist primary school teachers. However, what is the situation like in the classroom? What kind of links tie teachers, knowledge and school subjects? Are their teaching practices organised by the transmission-appropriation process? Video recordings of geography lessons and interviews in crossed self-confrontation mode have been used to study the didactic activity of generalist teachers. The analyses show that there is some marginalisation of disciplinary school knowledge in teaching practice. The transmission-appropriation process plays a minor role in the organisation of teaching practices.*

## *Key words*

*teaching practice; primary school; geography didactics; work analysis.*

La réforme du système éducatif français, engagée depuis une vingtaine d'années se traduit notamment par une redéfinition des objectifs assignés à l'École. Ainsi, « L'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité » (M.E.N, 2008). Dès lors, la question des savoirs scolaires, de leur transmission par les enseignants et de leur appropriation par les élèves, devrait occuper une place centrale dans le travail des enseignants. Mais qu'en est-il dans le quotidien de la classe ? Qu'elle est la place et le rôle des savoirs scolaires disciplinaires dans les pratiques d'enseignement ? Le processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires organise-t-il les pratiques d'enseignement dans une discipline comme la géographie ?

## 1. L'enseignant de l'école primaire : un maître « généraliste et expert »

En France, les enseignants de l'école primaire sont qualifiés de *polyvalents*. Cette particularité de leur poste de travail, *la polyvalence*, est une construction historique (BAILLAT, 2001). Peu à peu, le maître de l'école primaire est devenu – polyvalent – généraliste, c'est-à-dire un maître capable d'enseigner toutes les disciplines inscrites au programme de l'école primaire. Cette « professionnalité ancienne » (LANG, 1999) a longtemps permis aux enseignants de faire face aux attentes de la société.

Toutefois, à partir des années 1960, en France comme dans d'autres pays, « les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations importantes » (MAROY, 2006, p.112). Dans ce contexte, la « professionnalité ancienne » n'est plus en mesure de permettre aux enseignants de faire face aux multiples attentes qui pèsent désormais sur l'École. Les critiques se multiplient, « elles visent l'institution scolaire, le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques » (BLAT GIMENO, 1984, p.12). On s'interroge alors sur l'École, ses enseignants et leurs capacités à faire réussir les élèves.

Comme une réponse aux « critiques » et aux diverses attentes sociales qui pèsent sur l'école et les enseignants, une intention sociale de

professionnalisation (WITTORSKI, 2008) a été développée au niveau des sphères dirigeantes à partir des années 1980. Elle porte en elle une nouvelle professionnalité pour les enseignants et impose la figure du maître « expert ». L'enseignant de l'école primaire est alors présenté à la fois comme un maître généraliste mais aussi comme un « expert », spécialiste de l'enseignement de toutes les disciplines, qui maîtrise « la didactique de ses disciplines » (M.E.N, 2006). Cette figure paradoxale, gage d'efficacité pour le Ministère, place au cœur de la professionnalité des enseignants les processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires disciplinaires. Au vu de telles prescriptions, les savoirs scolaires disciplinaires devraient fortement organiser les pratiques d'enseignement.

## 2. La géographie à l'école primaire

L'école primaire française est organisée en trois cycles<sup>1</sup>. C'est à partir du cycle 3 que les disciplines scolaires telles l'histoire, la géographie, structurent les enseignements et donc les apprentissages à réaliser par les élèves. Ainsi, au cycle 3 l'enseignement de la géographie a pour objectifs

de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale ; ils visent à identifier, et connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial (M.E.N, 2008, p.25).

Présente dans le programme d'enseignement, la géographie l'est aussi dans les classes. En effet, des travaux de recherche (BAILLAT, 2001, 2003 ; AUDIGIER, 1999 a ; AUDIGIER et TUTIAUX-GUILLON, 2004), une enquête de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (2005) attestent d'une présence

---

<sup>1</sup> Cycle 1 : élèves de 3 à 5 ans ; cycle 2 : élèves de 6 et 7 ans et le cycle 3 qui correspond aux classes de CE2, CM1 et CM2 : élèves de 8 à 11ans.

relativement forte de l'enseignement de la géographie dans les classes du cycle 3 de l'école élémentaire.

### 3. Un double regard sur les pratiques d'enseignement

Dans nos recherches, ce double regard articule la didactique de la géographie et les apports de l'analyse du travail.

Le point de vue didactique conduit à aborder l'étude des pratiques d'enseignement à partir de la question des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires disciplinaires. Dans cette perspective, une recherche sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), met en évidence que les pratiques d'enseignement observées, relèvent essentiellement d'un « modèle traditionnel » d'enseignement qui vise la transmission de savoirs très factuels. Au-delà des évolutions épistémologiques qui ont marqué la discipline universitaire et des diverses prescriptions qui supposent des évolutions dans les pratiques d'enseignement, la géographie enseignée apparaît fortement emprunte de permanences. Toutefois, dans ces recherches, le rapport de l'enseignant aux savoirs scolaires qu'il doit enseigner n'est pas pris en compte. Pourtant des résultats de recherche menés dans divers contextes nationaux (BAILLAT, 2001, 2003 ; LENOIR, LAROSE, GRENON et HASNI, 2000 ; NICLOT et PHILIPPOT, 2008), conduisent à un constat identique : dans le contexte de polyvalence, les enseignants entretiennent un rapport ambiguë avec les disciplines scolaires à enseigner. Des résultats qui plaident pour la prise en compte de l'enseignant, de sa subjectivité dans l'étude des pratiques d'enseignement.

L'analyse du travail place au cœur de sa démarche le professionnel – ici l'enseignant – ce qu'il est et ce qu'il fait dans les situations de travail auxquelles il est confronté. Elle accorde une large place à sa subjectivité. Dans ce cadre, l'« activité » du professionnel est définie comme « un dialogue dynamique entre sujet et tâche » (YVON et CLOT, 2004, p.14). Cette notion d'activité, exprime « la tension qu'éprouve le sujet entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle,

pour accomplir ce qu'il y a à faire » (AMIGUES, 2009, p.12). Ainsi, « l'activité » d'un professionnel ne se réduit pas à « ce qui est réalisé », à ce qui est directement observable, mais elle est également « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir » (CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ et SCHELLER, 2000, p.2). Pour l'analyse du travail enseignant, il est donc important de ne pas limiter la pratique d'enseignement à sa seule dimension observable, et de considérer qu'« une action se dessine toujours sur un fond qui la déborde » (DURAND, 2009, p.840).

Le point de vue didactique est un point de vue extrinsèque qui peut conduire à analyser ce que fait l'enseignant – sa pratique d'enseignement – en termes d'écart à une norme, de « défaut, incompréhension, incompetence » (AMIGUES, 2003, p. 9). Le point de vue de l'analyse du travail est intrinsèque et accorde toute sa place au sujet. Il permet, en partie, d'accéder au sens que le professionnel donne à sa pratique et autorise une analyse de cette dernière en termes de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (*ibid.*, p. 9). Une telle approche peut permettre d'éviter les regards normatifs souvent portés sur ce que font les enseignants. Parce que les pratiques d'enseignements sont des objets complexes, et que leur étude confronte le chercheur à des « faits humains ou sociaux [...] porteurs de significations véhiculés par des acteurs parties prenantes d'une situation interhumaine » (MUCCHIELLI, 2009, p.24), nous pensons que ce cadre de référence qui associe ces deux points de vue à une portée heuristique. C'est dans ce cadre que nous nous proposons d'analyser les pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire et de répondre à nos questions de recherche.

#### 4. Méthodologie

Afin d'approcher au plus près le travail réel des enseignants, tout en admettant « qu'une part de l'activité nous restera malgré tout mystérieuse » (PASTRE, 2008, p.15), nous avons choisi une méthodologie fondée sur des enregistrements vidéoscopiques de séances de classes. De plus, pour permettre à l'acteur de s'exprimer sur sa propre pratique, nous avons réalisé des

entretiens d'autoconfrontation simple (CLOT, FAÏTA et SCHELLER, 2000). C'est une situation de dialogue entre le praticien et le chercheur dans laquelle le praticien « est incitée à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo » (GOIGOUX, 2002, p.127). Lors de nos entretiens, le chercheur propose à l'enseignant des « épisodes<sup>2</sup> » sélectionnés par avance et lui offre également la possibilité de commenter tout autre moment de sa séance.

Le dispositif de recueil des données, identique pour les neuf enseignants volontaires, comprend donc l'enregistrement vidéoscopique d'une séance proposée par l'enseignant et un entretien d'autoconfrontation.

L'ensemble du corpus, neuf enregistrements vidéoscopiques et entretiens en autoconfrontation, a été transcrit. Au regard de la masse de texte à traiter, une double analyse du corpus a été réalisée : une analyse textuelle par le logiciel *ALCESTE*, une analyse de contenu. Pour cette analyse, dans une perspective didactique, les catégories sont construites à partir du concept de discipline scolaire (AUDIGIER, 1993 ; CHERVEL, 1988). La grille d'analyse, présentée ci-dessous, comporte quatre catégories principales : les contenus disciplinaires, les tâches, les objets mobilisés et la connaissance de la discipline. Trois catégories sont subdivisées en « sous-catégories ».

---

<sup>2</sup> « épisodes » : moments de classe au cours desquels, du point de vue du chercheur (point de vue didactique), il se passe quelque chose d'important

## Catégorisation didactique des énoncés

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

L'intérêt de ces choix théoriques et méthodologiques est double. Il rend possible une analyse combinant point de vue intrinsèque, celui du professionnel et point de vue extrinsèque, celui du chercheur pour aller vers une compréhension des pratiques d'enseignement. Il permet de mobiliser trois niveaux d'analyse : un niveau micro, (celui des micro décisions de l'enseignant en cours de séance), un niveau méso, (celui de la séance dans sa globalité), un niveau macro (l'inscription de la pratique de l'enseignant dans le temps).

## 5. Résultats et analyse

A l'école primaire, la pratique d'enseignement doit être étudiée à l'échelle des « temps d'enseignement ». En effet, chaque enseignant élabore son emploi du temps, à partir des Instructions Officielles et décide du temps alloué à l'enseignement des différentes disciplines. Aussi, nous qualifions de « temps d'enseignement », les moments que l'enseignant déclare consacrer à l'enseignement d'une discipline. Nos résultats permettent de présenter quelques caractéristiques de ce que peut être un temps d'enseignement de la géographie. Des caractéristiques qui sont à mettre en relation avec les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et qui peuvent conduire à une marginalisation des savoirs scolaires disciplinaires.



## 5.1 Une coloration géographique des temps d'enseignements

Dans le quotidien de la classe, pris par la « logique du faire », ces enseignants proposent aux élèves des tâches qui peuvent apparaître comme des exercices « rituels », exercices que l'enseignant fait réaliser aux élèves de la classe parce que c'est une séance de géographie : répondre à des questions à partir d'un document, colorier une carte, etc.

Nos analyses révèlent également que les interventions de l'enseignant, qui ont à voir avec les contenus disciplinaires, ont pour l'essentiel comme objectifs d'exposer aux élèves des contenus factuels ou de leur faire trouver par un questionnement adapté des éléments factuels.

Ces exercices « rituels » que l'on fait réaliser par les élèves parce qu'on est dans un temps de géographie, confèrent à ces temps d'enseignement « une coloration géographique ». Par la forme générale de la séance, par la présence de ces exercices, un observateur « étranger » à la situation reconnaîtrait une séance de géographie. Ces « rituels » peu liés à la nature même des savoirs disciplinaires à enseigner constituent ce que nous qualifions d'« habillage disciplinaire » d'un temps d'enseignement.

Ces caractéristiques peuvent être mise en relation avec l'analyse des pratiques et des discours que les enseignants tiennent sur elles (BAILLAT, 2008 ; PHILIPPOT, 2008) qui indiquent que la connaissance des disciplines, qu'ils doivent enseigner, est très inégale d'un enseignant à l'autre. L'appropriation « superficielle » de ces dernières, se traduit par des pratiques d'enseignement qui, bien souvent, s'en tiennent aux aspects les plus formels, aux tâches les plus « rituelles ». Dans ces séances de géographie, l'objectif (souvent implicite) des enseignants est alors plus de transmettre des connaissances factuelles relatives au thème étudié que de faire raisonner et construire des concepts géographiques par les élèves.

## 5.2 Le temps d'enseignement de la géographie : un temps particulier

Trois autres caractéristiques des temps d'enseignement de la géographie nous conduisent à les considérer comme un « temps particulier ».

La première tient au rapport particulier entretenu par les enseignants avec les prescriptions officielles. Celles-ci, et tout particulièrement les programmes, devraient tenir une place importante dans la construction de ces temps d'enseignement. Dans le cas de l'enseignement de la géographie, au moins dans ce que nous avons pu en saisir, il semble qu'elles constituent un cadre très lâche pour l'action. En effet, dans les propos des neuf enseignants, le programme de géographie est bien présent, mais c'est une présence lointaine, c'est un référent méconnu ou peu connu. Tardif et Lessard (1999), insistent sur le fait que les enseignants n'appliquent pas mécaniquement les programmes, mais qu'ils se les approprient et les transforment. Pour autant, en France, « le peu de soin qui caractérise les textes officiels s'adressant à des utilisateurs polyvalents » (BENOIT, 1993, p.42) peut perturber ces mécanismes.

Dans ces conditions, le travail d'appropriation et de transformation du programme, qui devrait servir de trame à l'activité professionnelle, se révèle alors être un exercice complexe pour des enseignants généralistes qui identifient difficilement dans ce texte l'objet de la géographie scolaire à enseigner d'aujourd'hui. Il reste « superficiel ». Autant d'éléments qui font que les enseignants procèdent à une lecture factuelle du programme, et, que leurs pratiques d'enseignement visent pour l'essentiel la transmission de contenus factuels.

La seconde caractéristique est liée aux choix didactiques opérés par les enseignants. L'analyse des entretiens d'autoconfrontation met en évidence l'importance accordée dans les choix didactiques aux goûts personnels (de l'enseignant et aussi des élèves), au plaisir comme par exemple, celui de pouvoir faire durer les échanges avec les élèves.

L'extrait suivant correspond au moment où, dans l'entretien, l'enseignante (Mme Har.) commente le passage d'une phase d'échanges « informels » à une

phase, (questions/ réponses), au cours de laquelle elle va amener la notion de revenu moyen par habitant.

L'instant dans la séance :

Elève	En fait en France on dit que c'est riche je comprends mais aussi y a des gens qui sont pas riches.
Enseignante	Ah écoutez ce que nous dit Morgane c'est intéressant. Extrait séance Mme Har.

Ce que dit l'enseignante de cette décision de retenir les propos de cette élève:

Enseignante	J'ai trouvé que c'était bien intéressant parce qu'on a bien discuté, on a parlé, on a essayé de voir ce qu'était une moyenne, et puis après, les choses ont avancé comme ça, ça a été un peu la charnière dans la phase collective, c'est sûr.
Chercheur	et si il n y avait pas eu cette remarque d'élève ?
Enseignante	Ça arrive toujours, c'est pour ça que c'est intéressant de discuter avec eux [...]. Elle aurait peut-être duré 5 minutes de plus, elle aurait pu durer 5 minutes de moins aussi, c'était pas quelque chose de figé, d'ailleurs j'avais pas vu le temps passer, c'était l'opportunité.

Extrait entretien Mme Har. CM2

Pour cette enseignante, faire durer les échanges est plaisant, l'ambiance dans la classe est agréable, « je n'ai pas vu le temps passer ». Ces échanges renvoient à l'enseignante, l'image d'élèves actifs, qui participent, autant d'indicateurs que les enseignants de notre échantillon mobilisent pour porter un regard positif sur leur séance. Plus que les savoirs géographique que les élèves ont pu ou non s'approprier, la participation des élèves aux échanges, leur « activité » sont aux yeux des enseignants l'expression du succès de leurs dispositifs d'enseignements.

La troisième caractéristique, en lien avec les précédentes, est celle de la durée du temps d'enseignement. Lorsque la séance se passe bien avec les élèves ou pour ne pas avoir à débiter trop rapidement une séance dans une

autre discipline avant la fin de la demi-journée de classe ou de la journée, l'enseignant n'hésite pas à faire durer la séance plus que ce qu'il avait initialement prévu. Le temps d'enseignement de la géographie apparaît aussi comme un « temps malléable » dont on peut faire varier la durée.

### 5.3 Une marginalisation des savoirs scolaires disciplinaires

Cette « construction » par les enseignants de géographies scolaires très variées et à distance de la géographie à enseigner telle qu'elle se lit dans les Instructions Officielles peut être considérée comme l'expression de la difficile maîtrise par les enseignants de l'école primaire des « matrices disciplinaires » (DEVELAY, 1992) de l'ensemble des disciplines qu'ils ont à enseigner. Alors que des théories de l'apprentissage fortement marquées par le constructivisme ou le socio-constructivisme se sont imposées dans l'enseignement, cette difficile maîtrise des disciplines à enseigner et la complexité des rapports qu'entretiennent les enseignants généralistes avec les savoirs académiques, n'est pas sans conséquences sur la place des savoirs scolaires disciplinaires dans les pratiques d'enseignement.

En effet, ces théories imposent à l'enseignant des didactiques élaborées qui placent au cœur de la réflexion le processus de transmission-appropriation des savoirs scolaires disciplinaires et imposent une centration forte sur les savoirs disciplinaires. L'enseignant doit donc être tout à la fois capable de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage qui prennent en compte la diversité des élèves mais aussi de réguler ces situations. Or, les enseignants généralistes se trouvent bien souvent démunis face à de telles exigences. Dès lors, dans le contexte de la polyvalence, ils en restent le plus souvent à ce qui pour eux est le plus « facilement » enseignable, là où la prise de risque sera la plus faible : la conception et la mise en œuvre de séances qui visent la transmission de faits géographiques. Les éléments plus complexes : concepts, raisonnement géographique ne sont alors pas abordés.

On peut voir également dans la recherche de la motivation des élèves et de leur participation, une autre conséquence de ces théories qui, peut-être, ne sont pas toujours bien comprises des enseignants. Pour l'enseignant cette « activité » des élèves devient alors une fin en soi. Elle est d'une certaine

façon la garantie des apprentissages. L'idée selon laquelle il faut faire participer les élèves s'impose indépendamment de la question des savoirs scolaires à construire. Cela peut alors conduire l'enseignant à ignorer des pratiques d'enseignement pertinentes d'un point de vue didactique, mais qui pour lui et dans la classe se traduiraient par un manque de participation des élèves.

Enfin, si les enseignants de notre corpus sont soucieux des apprentissages que peuvent réaliser leurs élèves, nos analyses conduisent à penser, au moins dans une discipline comme la géographie, qu'ils sont peu préoccupés par les apprentissages – concepts, notions, raisonnements – en géographie. La géographie enseignée, telle que nous avons pu la saisir et l'analyser, traduit une professionnalité des enseignants plus marquée par la volonté de faire acquérir aux élèves des savoir-faire « transversaux » : savoir identifier, lire et tirer des informations d'un « document » ; savoir travailler en groupe, etc., que des savoirs disciplinaires spécifiques. L'enseignement de la géographie serait d'une certaine façon un prétexte ou un contexte pour construire des compétences transversales.

## Conclusion

Dans le quotidien de la classe, pour les neuf enseignants de notre échantillon la dimension didactique est peu présente dans leur pratique d'enseignement. Cette géographie qui se construit exprime la rencontre dans l'espace de la classe, des prescriptions officielles, des conceptions d'un enseignant, de ses difficultés à être « performant » dans toutes les disciplines, et des interactions avec les élèves. Elle traduit les difficultés d'enseignants généralistes à enseigner une discipline dont ils n'ont pas une image précise de l'objet, des démarches et des finalités. L'enseignement de la géographie constitue alors un temps scolaire particulier, un temps de « libertés professionnelles » qui diffère de celui de l'enseignement des matières « fondamentales », comme si l'enseignant avait le sentiment d'une

responsabilité professionnelle moindre vis à vis de l'enseignement de cette discipline.

Soucieux du bon déroulement de leur séance, de la réussite (peut-être seulement apparente ?) de leurs élèves, les neuf enseignants ont des pratiques d'enseignement de la géographie qui relèvent plus de la logique de la réalisation, « le faire », que de la logique de la compréhension, « pour quoi faire ? »

Ainsi, les savoirs scolaires disciplinaires organisent peu les pratiques d'enseignement de ces enseignants de l'école primaire. Ils semblent même être à la marge de ces pratiques. Autant d'éléments qui posent la question de l'avenir des disciplines scolaires à l'école primaire.

## Références bibliographiques

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, 2003, n. 1, p. 5-16. En ligne : <<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5.pdf>>. Consulté le 20 novembre 2010.

AMIGUES, R. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 2009, v.42, n. 1, p.11-26.

AUDIGIER, F. Sur la didactique de la géographie. Thèses de printemps (cru 1993). *Géographes Associés*, 1993, n. 12, p.52-58.

AUDIGIER, F. ; TUTIAUX-GUILLON, N. (Org.), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. INRP, 2004.

BAILLAT, G. *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*. 2001. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

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

BAILLAT, G. *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires: quelles pratiques de classe?* 2008. Rapport de recherche. Reims, IUFM Champagne-Ardenne.

BENOIT, M. Ecole primaire : de l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en œuvre efficace. *Géographes Associés*, 1993, n. 12, p. 34-42.

BLAT GIMENO, J. *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyen de le combattre*. Paris : UNESCO, 1984.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n. 38, 59-119.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, v.1, n°1, 1-7, 2001. En ligne : <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>>. Consulté le 4 décembre 2010.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F, 1992.

DURAND, M. Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In : BARBIER, J.-M. ; BOURGEOIS, E. ; CHAPELLE, G ; RUANO-BORBALAN, J.C (Org.), *Encyclopédie de la Formation*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, p.827-856.

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

I.G.E.N : Inspection Générale de l'Education Nationale, *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*. Rapport n. 2005-112. Paris.

LANG, V. *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

LENOIR, Y. ; LAROSE, F. ; GRENON, V ; HASNI, A. La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des Sciences de l'Education*, 2000, n. 3, p.483-514.

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

M.E.N : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel, n. 3, 2008.

- MUCCHIELLI, A. (Org.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin. 3<sup>e</sup> édition, 2009.
- NAULT, T. ; FIJALKOW, J. La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 1999, v. XXV, n. 3, p.451-466.
- NICLOT, D. ; PHILIPPOT, T. Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France : l'exemple de l'histoire - géographie. In : BAILLAT, G. ; HASNI, A. (Org.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : le cas de l'école primaire*. Sherbrooke : Editions du CRP, 2008, p.185-216.
- PASTRE, P. Introduction. In : Lenoir, Y. ; Pastré, P. (Org.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : OCTARES Editions, 2008, p.13-17.
- PHILIPPOT, T. *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. 2008. Thèse de doctorat. Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- TARDIF, M. ; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnel*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1999.
- WITORSKI, R. La professionnalisation. *Savoirs*, 2008, n. 17, p.11-36.
- YVON, F. ; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psic. Da Ed.*, Sao Paulo, 2004, n. 19, p. 11-38.