

# CONTENUS D'ÉPISTÉMOLOGIE DE LA GÉOGRAPHIE EN FORMATION INITIALE DE PROFESSEURS D'HISTOIRE- GÉOGRAPHIE : DES INTENTIONS DE FORMATEURS AUX PRATIQUES DE PROFESSEURS-STAGIAIRES

**Jean-François Thémines**  
IUFM de Basse-Normandie  
CRESO-UMR 6590 CNRS

## **Résumé :**

Le texte décrit tout d'abord les conditions dans lesquelles des recherches didactiques ont permis la mise en place, à l'IUFM de Basse-Normandie, d'un module de formation initiale en histoire-géographie, module qui offre une réponse à la prescription de contenus d'épistémologie de la géographie. Ensuite, sont examinées les conditions dans lesquelles des pratiques d'enseignement de professeurs-stagiaires prennent en compte ou non les contenus de ce module. La présentation de deux cas de professeurs-stagiaires souligne ce en quoi réflexions et options épistémologiques sont, dans la pratique, dépendantes de contraintes non épistémologiques : relations avec des professeurs, perception de comportements d'élèves, passé scolaire personnel, pratiques de conseillers pédagogiques, objets d'enseignement etc. La « multidétermination » des choix de ces deux professeurs est étudiée à partir de la façon dont ils parviennent à *se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie*.

## **Introduction :**

Pour l'institution scolaire, l'épistémologie de la discipline enseignée est un des contenus prescrits dans la formation initiale des professeurs de collège et de lycée. Le BOEN n°16 du 18 avril 2002 demande que la formation initiale des enseignants du secondaire inclue des « *apports de l'épistémologie et d'histoire de la discipline* ». Dans la formation disciplinaire initiale en histoire-géographie à l'IUFM de Basse-Normandie, cette prescription est prise en compte de deux façons. Tout d'abord, le plan de formation affiche comme l'un de ses trois objectifs généraux : « conduire avec les professeurs-stagiaires une réflexion épistémologique ». Ensuite, cet objectif est plus particulièrement opérationnalisé avec l'un des modules du plan de formation, intitulé : « *A quoi servent les savoirs scientifiques dans la classe ?* ». C'est de ce module, de sa conception par des formateurs disciplinaires en géographie et de sa réception par des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie, dont il est maintenant question.

J'ai voulu suivre, pour ce module, le processus qui conduit de la mise au point des séances de formation composant le module, à l'intégration (ou non) d'éléments qui en seraient issus, dans des pratiques d'enseignement de professeurs-stagiaires ayant participé à cette formation. Pour rendre compte de ce processus, j'opère par juxtaposition de deux sources et de deux types de connaissance.

Tout d'abord, la mise au point du module de formation est reconstruite à partir de ma mémoire (sans support écrit de bilan) de la formation. La connaissance que j'ai de l'origine de ce module, est celle d'un formateur qui effectue un retour sur son activité : d'où vient que nous ayons mis au point ce module à ce moment-là, que ses contenus soient ceux qu'ils sont et pas autres ? Quelle place y ont pris des recherches de didactiques de la géographie et de l'histoire ? J'ai donc formalisé le rôle qu'ont joué ces recherches dans l'activité d'une équipe de formateurs.

Ensuite, l'étude de la réception de ce module par les professeurs-stagiaires a été réalisée à partir d'un travail de recherche ayant pour objet les rapports entre épistémologie et pratiques

chez des professeurs stagiaires d'histoire-géographie<sup>1</sup>. Elle s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique élaboré pour cette recherche, cadre que je présenterai le moment venu. Le matériau empirique produit pour cette recherche ainsi que certains de ses résultats ont été pour l'occasion repris, confrontés, de façon à caractériser le rôle particulier joué par le module dans la formation des professeurs-stagiaires. Les résultats que nous proposons prolongent donc le processus de recherche, dont ils constituent à ce jour la dernière expression. Aussi ne s'agit-il plus d'un retour réflexif sur l'activité de formation, mais d'une production de connaissance outillée par des concepts organisant la description du réel (ce qui d'une pratique professionnelle d'enseignant est imputable aux « effets » d'une formation qu'il a suivie) et produisant des résultats vérifiables par des personnes extérieures et informées.

En conséquence, le texte qui suit présente une suture. La première partie revient sur la façon dont depuis quelques années une équipe de formateurs fait évoluer un plan de formation initial, en prenant en compte des résultats de recherches de didactiques sur l'enseignement et sur la formation des enseignants. Le *nous* y désigne l'équipe de formateurs. La seconde partie expose le cadre et les résultats d'un travail de recherche. Le *nous* désigne alors l'équipe de chercheurs qui a mené à bien ce travail, même si la reprise du matériau empirique ainsi que des résultats initiaux de la recherche, en est un prolongement mené individuellement. En confrontant les deux parties du texte, de part et d'autre de la suture, il est possible et même probable que le lecteur fasse une lecture qui lui soit propre, de la « professionnalité » d'un formateur disciplinaire d'IUFM et de ses conditionnements.

### **Un module dans un plan de formation initiale en histoire-géographie, pour répondre à l'objectif d'une formation épistémologique : retour réflexif sur une pratique du rapport recherche-conception d'une formation**

Le module de formation dont il est question est inséré dans le plan de formation initiale des professeurs d'histoire-géographie de l'IUFM de Basse-Normandie. Troisième module de l'année, il s'intitule : « *à quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* ». Davantage que les autres modules, il doit permettre de réaliser le premier objectif du plan de formation initiale : « *conduire avec les professeurs-stagiaires une réflexion épistémologique* ». Alors que le deuxième module : « *les élèves, la discipline et le monde* » cherche à faire partager les *repères disciplinaires* du travail des enseignants d'histoire-géographie (recherche d'une adéquation finalités, contenus, démarches d'enseignement, prise de conscience de la diversité des solutions possibles à cette mise en adéquation), celui-ci vise à créer ou à faciliter un usage *didactique* des productions scientifiques de géographie et d'histoire.

#### **Le module : « à quoi sert le savoir scientifique dans les classes ? »**

Ce module se déroule en trois journées liées par un fil directeur thématique. Un thème en géographie (la frontière) et un thème en histoire, sert de fil directeur à :

1. une analyse de textes de géographes : identification du concept intégrateur auxquels ces textes se rapportent, caractérisation du concept par des attributs, des énoncés possibles, ses rapports de voisinage avec d'autres concepts et/ou notions. Les professeurs-stagiaires doivent ainsi fabriquer un outil d'analyse (trame notionnelle) pour les trois étapes suivantes ;

---

<sup>1</sup> Recherche Equipe en Projet « Epistémologies-professionnalisation-didactiques » INRP-IUFM d Basse-Normandie-IUFM de Lyon. Pilotage scientifique : A. Le Roux ; coordination : N. Allieu-Mary. Equipe de l'IUFM de Basse-Normandie : Dominique Briand, Boris Ernult, Anne Le Roux, Gérard Pinson, Jean-François Thémines (coordonnateur)

2. une analyse des programmes d'un niveau de classe à l'aide de la trame notionnelle préalablement fabriquée et un repérage des décalages entre les textes des géographes et les textes des programmes ;
3. une analyse de textes d'élèves à l'aide de la trame notionnelle. Les textes d'élèves sont produits préalablement au cours qui devra prendre en compte les décalages entre d'une part, les textes de programmes et les textes des géographes et, d'autre part, ceux des élèves. Pour ces textes, les professeurs-stagiaires peuvent utiliser une ou plusieurs techniques : nuage de mots, texte libre, association de mots ;
4. une conception d'un cours qui prend en compte le travail d'analyse qui précède (objectifs définis en fonction de la trame notionnelle et des écarts repérés entre les trois types de textes, démarche, activités et productions attendues des élèves).

**De quelle(s) recherche(s) la conception de ce module est-elle redevable ? Quelles fonctions l'activité de recherche remplit-elle pour une équipe de formateurs ?**

La conception de ce module est redevable à trois recherches (ou ensembles de recherches) en didactique. En même temps que j'indiquerai quelles sont ces recherches, je qualifierai ce que je pense être leur contribution à la conception et à la mise en œuvre du module : « *à quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* ».

Tout d'abord, le plan de formation est issu d'une recherche-action qui a abouti à valider un modèle de « *formation des enseignants aux didactiques des disciplines par la recherche* » (Baillat et Marbeau, 1992). Cette recherche-action conduite par des formateurs avant que les IUFM ne soient créés (1988-1991) a élaboré un « *modèle théorique* » de formation, conçu par objectifs généraux, intermédiaires et opérationnels. Ce modèle se réclamait d'une « *organisation systémique* » et « *non [d'] une organisation linéaire chronologique* » (Baillat et Marbeau, 1992, p.28) ; c'est-à-dire qu'il visait à construire des « *itinéraires de formation* » dont chaque séance devait répondre aux trois objectifs généraux de la formation : « *rendre le formé acteur de sa formation* », « *conduire avec le formé une réflexion épistémologique* », « *conduire le formé à l'action didactique* » (p.28-38). La validation du modèle a consisté à vérifier sa capacité à générer des scénarios de formation qui ont été testés dans quelques Centres Pédagogiques Régionaux. L'impact des séances construites à partir de ces scénarios, n'a pas, à ma connaissance, été mesuré. Le module « *à quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* » n'existait pas dans les scénarios de formation conçus en 1988-1991, mais son introduction à partir de 2001 est contrainte par le modèle de formation initial.

En effet, l'énoncé des objectifs de formation est resté quasiment le même (nous ne parlons plus du « *formé* » mais de « *professeurs-stagiaires* ») ; le principe de combinaison des trois objectifs généraux pour chaque journée du plan de formation persiste. Le module tente ainsi d'imbriquer la réflexion épistémologique, le travail didactique et l'implication du professeur-stagiaire (par le recueil de textes de ses élèves et la conception d'un cours qu'il pourra s'il le désire mettre en œuvre dans sa classe). Ce cadre de référence se traduit concrètement par le fait qu'aucune journée n'est spécialisée dans un niveau de scolarité (collège ou lycée), en histoire ou en géographie, ni spécifiquement consacrée à des aspects techniques et pédagogiques ou encore à des contenus disciplinaires dont il s'agirait de « *faire le tour* » pendant l'année. La recherche-action conduite il y a quinze ans assure donc encore aujourd'hui une *fonction de cadrage* de l'activité de formation. Elle l'assure d'autant qu'elle a longtemps permis aux formateurs de concevoir ce qu'était leur activité de formation tant que le cadrage institutionnel a été faible, c'est-à-dire jusqu'au plan de rénovation de la formation initiale des enseignants en avril 2002.

Ensuite, le module doit son existence à une recherche conduite par A. Le Roux, sur les processus de formation d'étudiants de CAPES devenus professeurs-stagiaires d'histoire-géographie. L'auteure suit pendant deux ans quelques étudiants devenus professeurs-

stagiaires et reconstruit l'évolution des représentations qu'ils ont de la géographie scientifique. « *Dans cette histoire [de formation], le stage en responsabilité est primordial, premier dans la réflexion et la prise de conscience des stagiaires. Il apparaît d'abord [...] comme une rupture par rapport à leur histoire antérieure (Université, préparation au concours, vie personnelle). Se déroule derrière le passage, difficile pour certains, de l'étudiant au professionnel, du jeune à l'adulte, de la théorie disciplinaire à la pratique de l'enseignement de la discipline. Cette rupture semble entraîner [...] une déperdition, voire une régression de la maîtrise des savoirs disciplinaires, dans le décalage qu'ils vivent entre leurs représentations disciplinaires et l'expérience première des élèves qui apprennent et du cours qu'il « faut faire »* » (Le Roux, 1998, p.219). Ces conclusions rejoignent des constats que nous établissons, nous équipe de formateurs, lors de nos bilans. Le texte d'A. Le Roux y fait d'ailleurs référence : « *Voilà qui éclaire le sens de bien des bilans de formation où les formateurs se trouvent assaillis de critiques négatives, quand ils n'ont pas le sentiment d'avoir perdu les stagiaires en route, dès novembre pour certains* » (ibid., p.219). Entre nous, dans ces réunions, nous nous disons (je l'indique de mémoire car je n'ai pas d'autre trace de nos réunions) que le « *modèle disciplinaire* » (nous avons lu F. Audigier –entre autres, Audigier 1993) est plus fort que nous, formateurs. Il faut comprendre par là que les références scientifiques disciplinaires qui avaient évolué positivement pendant la préparation du concours, pour ces jeunes licenciés en histoire, leur ont été de peu de secours pour analyser, ordonner les programmes et concevoir des activités pour les élèves. Certaines pratiques des professeurs conseillers pédagogiques, les manuels scolaires et les souvenirs d'élève prévalent dans la préparation et la conduite de leurs cours.

La conception du module « *à quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* » est redevable de deux façons à cette recherche. Tout d'abord, l'organisation du plan en modules (et non plus seulement en journées) lui est consécutive ; les modules s'enchaînant suivant une logique d'approfondissement des références construites au fur et à mesure de chacun d'entre eux. L'équipe de formateurs souhaite ainsi enrayer les phénomènes de décrochement des pratiques des professeurs-stagiaires par rapport aux contenus de formation. Par ailleurs, le module est conçu pour créer des conditions favorables à la restauration chez les professeurs-stagiaires d'un lien distendu avec les savoirs scientifiques, après quelques semaines d'enseignement vécues bien souvent dans l'urgence et l'incertitude du lendemain ou de l'instant qui suit, dans la classe. Ce module est donc placé au mois de novembre, qui est apparu à l'équipe comme un moment délicat pour la réception de la formation par les professeurs-stagiaires. La recherche menée par A. Le Roux a rempli une *fonction critique* ; elle a aidé les formateurs d'une part, à mieux comprendre les raisons pour lesquelles le plan de formation en place ne semblait plus convenir pour une partie des professeurs-stagiaires, et d'autre part, à se saisir de ce plan de formation hérité pour lui donner une autre forme, mieux compatible avec la réalisation des objectifs généraux, dont la recherche montrait qu'ils demeuraient pertinents (mais qu'ils n'étaient pas réalisés, loin de là, pour certains professeurs-stagiaires).

Enfin, le contenu du module doit beaucoup à la présence massive (à l'échelle des didactiques de l'histoire et de la géographie) de travaux de recherche consacrés à l'enseignement de ou par des concepts. Il s'agit notamment de la conception de situations innovantes et de l'analyse de leur impact sur les apprentissages des élèves (Audigier, 1995 ; Journot et Oudot, 1998). Ces recherches et ces propositions pour la classe sont fondées sur le principe selon lequel les apprentissages disciplinaires se définissent au moins autant par les transformations conceptuelles qu'ils produisent chez les élèves que par les produits de savoir qui leur sont dispensés (Astolfi et Develay, 1993). Les trames et réseaux notionnels formalisés en particulier par A. Le Roux (1995, 1997), J. Fontanabona (1994), F. Audigier (1995), M. Journot (1998) ont pour fonction d'organiser l'enseignement, de telle manière qu'il prenne en compte, facilite, soutienne ces transformations conceptuelles. Nous avons déduit de cet ensemble de travaux, des *scénarios de formation*, qui en même tant qu'ils définissent la nature

des activités des professeurs-stagiaires et organisent le temps de la formation, cherchent à leur transmettre une représentation des apprentissages disciplinaires. Cette activité diffuse de recherche a donc rempli une *fonction culturelle* : les travaux publiés ont servi de références partagées, discutées par les formateurs, références à partir desquelles a été élaboré le scénario de formation qui structure les trois journées du module « *A quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* ».

Trois recherches ou ensembles de recherches ont donc participé à définir la forme et le contenu du module de formation initiale : « *A quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* ». Les passer en revue a permis de décrire quelques uns des apports possibles de la recherche sur l'éducation et la formation à l'activité de formation : apports de cadrage de l'activité, contribution à la construction d'une culture partagée de la formation au sein d'une équipe, critique argumentée à partir du constat vérifiable de décalages entre les objectifs affichés de la formation et certains de ses effets. La recherche est aussi un moyen pour des formateurs, de produire une connaissance nouvelle pour eux et communicable à d'autres, sur des processus de formation auxquels ils ont participé et dont ils avaient jusqu'alors une connaissance produite dans et en vue d'une action, généralement à court terme.

### **Résultats d'une recherche sur une formation initiale : les conditions singulières de l'appropriation d'un module par des professeurs-stagiaires**

#### ***L'objet de recherche : l'appropriation par des professeurs-stagiaires de la réflexion épistémologique menée en formation***

La recherche sur les résultats de laquelle nous allons nous appuyer a défini son cadre théorique en partie en fonction des recherches précédemment signalées. Nous avons partagé comme formateurs le constat d'une insuffisante « *vigilance épistémologique* » (Le Roux, 1998) chez les professeurs-stagiaires, alors même que la formation que nous concevons à l'IUFM visait (et vise toujours) à développer chez eux cette attitude. Pour dépasser ce constat et comprendre comme chercheurs cette baisse de « *vigilance* », nous avons privilégié le point de vue des *logiques pratiques*, caractérisées par « *leurs multiples contraintes simultanées et enchevêtrées (logiques dans lesquelles nous sommes souvent pris lorsqu'il s'agit de prendre telle ou telle orientation, de faire un « choix » plutôt qu'un autre au cours de notre vie quotidienne)* » (Lahire, 1995, p.61).

Notre hypothèse de travail a été que, dans leurs pratiques d'enseignement, les professeurs-stagiaires intègrent des réflexions et prennent des options épistémologiques plus ou moins explicites, plus ou moins conscientes. Ces réflexions et ces options sont assimilables à des contraintes, elles-mêmes en dépendantes d'autres contraintes non épistémologiques (choix pédagogiques, environnement professionnel, comportements d'élèves, etc.). Notre question de recherche a donc été : *en quoi la pratique d'enseignement de la géographie d'un professeur-stagiaire est-elle sensible à une réflexion épistémologique explicite, consciente, et/ou à des décisions sans visée mais pas sans effet épistémologique ? Comment des professeurs-stagiaires parviennent-ils (ou non) à s'approprier, pour leurs pratiques d'enseignement de la géographie, des informations, des questionnements, des outils issus de la réflexion épistémologique menée en formation ?*

En adéquation avec cette question de recherche, nous avons fait l'hypothèse que les apprentissages relatifs aux réflexions et aux options plus ou moins conscientes et maîtrisées dans le domaine de l'épistémologie, pouvaient s'opérer par quatre voies :

- la transmission de contenus d'épistémologie de la géographie s'opère dans des temps spécifiquement conçus pour cela. Ces contenus peuvent se rapporter à une réflexion

sur les conditions et les critères de la production de connaissances valables en géographie, à une réflexion plus ciblée sur la construction disciplinaire d'objets de connaissance ou sur les pratiques de production de connaissance dans des travaux de géographes. Ils s'ouvrent au domaine de l'épistémologie scolaire : ce en quoi consiste ce type de réflexion, ses modèles d'analyse, certains de ses résultats. Le module étudié comprend des contenus se rapportant à la construction d'un objet de connaissance en géographie (le concept de frontière en géographie) et des contenus d'épistémologie scolaire (conceptions de la frontière et de son étude dans les programmes de géographie, conceptions de la frontière chez les élèves) ;

- d'autres temps de formation participent à l'appropriation de connaissances et de questions d'épistémologie, sans être identifiés spécifiquement comme tels. C'est par exemple le cas des analyses de séances observées par les formateurs dans les classes des professeurs-stagiaires. Dans ces temps d'analyse, les échanges peuvent en effet porter sur la construction de la connaissance en classe de géographie (modèles de référence, modèle implicite du professeur-stagiaire, analyse d'énoncés d'élèves), mais peuvent tout aussi bien porter sur la façon dont le professeur se sert de l'espace de la classe ou dont il formule des consignes de travail. De plus, ces temps sont prioritairement perçus par les professeurs-stagiaires comme des temps d'évaluation. Dans ces conditions, d'éventuels énoncés d'épistémologie scientifique et scolaire sont pris en compte d'une manière qui peut être très variable d'un professeur à l'autre ;
- par le contact avec les différents intervenants de la formation (formateurs de l'IUFM, conseillers pédagogiques dans les classes, autres professeurs), les professeurs-stagiaires se forment des attitudes, des manières de faire. Elles ne sont pas adoptées par les professeurs sous le motif qu'elles construisent ou répondent à une posture épistémologique bien identifiée et explicite. Elles permettent au professeur de planifier son action et de se débrouiller dans l'urgence. Cependant, avec ces manières de faire (par exemple, de conduire l'analyse d'une carte thématique, d'initier les élèves à une méthodologie d'étude d'image de paysage), s'opèrent des choix qui ont une dimension épistémologique ;
- enfin, des apprentissages concernent la relation personnelle du professeur avec les objets de savoir et d'enseignement, relation qui est conditionnée d'une part, par le passé du professeur (sa spécialité d'origine, ses relations scolaires avec l'histoire et la géographie, ses centres d'intérêt) et d'autre part, par son passage du statut d'étudiant à celui de professeur. Tout professeur apprend ainsi à aimer (ou non), à craindre (ou non), à privilégier (ou non), à se mobiliser (ou non) sur tel objet d'enseignement, pour des raisons qui ne sont accessibles à l'enquêteur que s'il sollicite l'enquêté sur son parcours professionnel et personnel. Ces relations personnelles n'ont pas pour fonction, elles non plus, de définir une posture épistémologique cohérente pour le professeur. Mais on ne peut écarter la possibilité qu'elles participent à conditionner dans les pratiques, les options épistémologiques retenues, qu'elles soient volontaires ou involontaires.

Dans ces conditions, l'identification des effets d'un dispositif de formation est difficile, parce qu'ils ont de bonnes chances d'être indirects et mêlés aux effets d'autres « causes » plus ou moins bien repérées.

### ***Le principe d'une analyse par cas***

Pour répondre à notre question, nous avons privilégié l'observation et l'analyse de pratiques d'enseignement et de formation chez les professeurs-stagiaires et nous avons mis en œuvre un raisonnement par cas ; c'est-à-dire : un « *raisonnement suivi qui, pour fonder une description, une explication, une interprétation, une évaluation, choisit de procéder par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation* » (Passeron et Revel, 2005, p.9).

Ce choix de raisonnement n'est pas lié à la découverte ou à la rencontre d'un ou de plusieurs « cas » (de pratiques de professeurs-stagiaires) qui feraient problème. Il est dû au fait que les rares connaissances établies sur la question de l'entrée dans le métier des professeurs d'histoire-géographie du secondaire sont apparues inefficaces, pour rendre compte de la singularité que nous commençons à découvrir en examinant les données recueillies pour chaque professeur-stagiaire. La description et l'interprétation des cas se sont alors développées dans un double mouvement :

- de description de leur singularité : contextes d'enseignement et de formation, histoires des relations de ces professeurs-stagiaires avec les disciplines, les élèves, les différents intervenants de la formation etc.
- de comparaison des traits que nous retenons comme pertinents pour la description et la compréhension de chaque cas. La description des cas et leur comparaison se sont alimentées réciproquement jusqu'à se stabiliser en une formalisation que nous présentons partiellement plus loin.

Nos analyses se sont focalisées sur ce que nous appelons des « nœuds » caractéristiques de la condition de professeur-stagiaire, telle que les travaux antérieurs l'ont décrite. Nous avons ainsi particulièrement examiné : *établir une relation professionnelle avec la géographie à partir de sa relation avec l'histoire et se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie*. Nous nous intéresserons ici à ce deuxième « nœud », qui concerne spécifiquement la question de la *valeur* que le professeur-stagiaire attribue à son enseignement de la géographie.

Les professeurs doivent produire un discours sur le monde d'une valeur supérieure à ce qui se dit et s'entend sur le monde en dehors de l'Ecole. Cette ambition explique le lien affiché par les programmes d'histoire-géographie avec les disciplines scientifiques homonymes. Le problème posé aux professeurs-stagiaires est d'être à la hauteur de cette ambition. Le « modèle disciplinaire » (Audigier, 1993) permet de répondre de façon rassurante à la question de la valeur des discours que chaque professeur, individuellement, doit produire, puisqu'il définit une vulgate pour chaque objet d'enseignement. Le discours vaut s'il est conforme à la vulgate. Cette façon de résoudre la question de la valeur des discours est en adéquation avec une épistémologie réaliste (Audigier, 1993 ; Tutiaux-Guillon, 1998) : le professeur peut dire ce qui tenu pour vrai, semble-t-il, par tous. Les notions de point de vue et de contraintes spécifiques d'expression liées aux langages utilisés n'ont pas de pertinence dans cette épistémologie. La légitimité du professeur est confortée par les convergences de son discours avec celui du manuel et avec celui attendu de tous à l'examen. Mais qu'en est-il du point de vue des *logiques pratiques*? Comment des professeurs-stagiaires parviennent-ils (ou non) à se convaincre eux-mêmes et à convaincre les élèves, de la valeur de leur enseignement géographique ? Il ne s'agit pas tant d'établir le constat d'une conformité ou d'une non-conformité de la pratique de chaque professeur-stagiaire avec un fonctionnement dominant, que de savoir : à partir de quels repères concrets, circonstanciés, le professeur parvient-il à établir le caractère valable et recevable de ce qu'il enseigne en géographie ? Comment ces repères contraignent-ils la production du savoir géographique enseigné dans ses cours ? Parmi ces repères, qu'advient-il du module « *A quoi sert le savoir scientifique dans la classe ?* » ?

Nous avons analysé le cas de chaque professeur-stagiaire dans des situations précises en classe (traces écrites de la description et de l'analyse par les formateurs de deux cours du professeur), à l'articulation de la formation et de la classe (deux travaux écrits réalisés par chaque professeur-stagiaire, le mémoire professionnel). S'est ajouté à ces sources, un entretien réalisé juste après la formation, entretien conçu dans le but de permettre aux professeurs-stagiaires de dresser un bilan de leur première année d'enseignement. La comparaison des cas a permis de circonscrire autour de chaque « nœud », des éléments et des relations qui interviennent de façon répétée, pour conditionner les réflexions et les options épistémologiques explicites ou implicites du professeur. C'est donc la confrontation des données recueillies et traitées pour chaque professeur-stagiaire qui définit le périmètre de description et d'interprétation retenu, autour du « nœud » considéré. L'étude du cas de chaque professeur-stagiaire est limitée à ces périmètres restreints, comparativement à la singularité plus « étendue » et plus complexe de chaque professeur, qui nous restera inaccessible dans sa totalité.

Pour le « nœud » que nous avons intitulé : *se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie*, la comparaison des cas de huit professeurs-stagiaires permet d'identifier trois éléments centraux dans la construction de cette légitimité : une « vision » chez le professeur-stagiaire de sa place dans la circulation de savoirs géographiques (entre classe de géographie, société, médias et géographie scientifique), la production d'une forme didactique et la conception ou l'utilisation d'outils pour enseigner. Nous parlons d'une vision plutôt que d'une conception, parce que ce que nous désignons n'est pas, à la différence des conceptions (Giordan, 1998), limité au domaine des idées, mais touche aussi aux domaines des sentiments, des émotions, des relations avec les personnes, etc. Une forme didactique est une structure qui organise dans le temps, les relations professeurs-élèves, dans le but de faire acquérir aux élèves des savoirs et des compétences disciplinaires spécifiques. Les outils du professeur constituent une sorte d'ensemble coordonné de moyens formels (supports, matériel, objets pour le professeur et objets pour les élèves, etc.) qui organisent les activités en classe. En relation avec les formes didactiques, ils assurent donc un séquençage, une prévisibilité minimale de l'action. Outils et formes didactiques aident les professeurs-stagiaires à se construire une vision de la place du professeur dans la circulation des savoirs géographiques, sans que pour autant la mise en place de tous ces éléments ne soit toujours synchrone.

Nous présentons maintenant le produit de l'analyse par cas menée pour deux des huit professeurs-stagiaires : Fabrice et Valérie.

#### *Un module approprié pour mettre à l'épreuve sa capacité à mieux faire comprendre aux élèves autrui et ailleurs : Fabrice*

La vision qu'à Fabrice de sa place dans la circulation des savoirs géographiques est orientée par l'« objectif d'une meilleure connaissance [pour ses élèves] de l'autre, de l'ailleurs » (MP). Il met en œuvre le principe de « l'investigation [sur] le monde, l'altérité » (MP)<sup>2</sup> avec un outillage dont les pièces maîtresses sont des fiches récapitulatives par chapitre organisées dans une perspective comparative par concepts et notions-clés. Ces concepts ont été décomposés en attributs, dont les élèves, à chaque fin de chapitre, se servent pour établir une synthèse avec l'aide du professeur. Ce fonctionnement est avéré lors d'une première observation en classe, qui est postérieure de quelques semaines au module de formation « *A quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* ».

La trace du module « *A quoi sert le savoir scientifique dans les classes ?* » est manifeste : le concept de paysage structure la fiche récapitulative. Mais la problématique générale conçue par le professeur (*Comment expliquer la répartition de la population dans le monde ?*) ainsi

<sup>2</sup> Les sources des citations sont indiquées de la façon suivante: MP mémoire professionnel, EI écrit intermédiaire, EF entretien final



que la programmation qui en découle, ont été mises au point dès le début de l'année, avant que le module n'ait lieu. Cette programmation permet de distribuer l'ensemble des concepts et notions-clés en un ordre logique qui n'est pas indiqué par le texte du programme. Par conséquent, l'appropriation du travail effectué dans le module de formation est facilitée, préparée par un « terrain favorable » chez le professeur-stagiaire. En quoi consiste ce « terrain favorable » ?

La démarche comparative qui est mise en œuvre à l'échelle de l'année grâce aux fiches récapitulatives (les fiches stockent de l'information en vue d'une synthèse en fin d'année) est aussi un trait caractéristique des formes didactiques observées dans les cours de Fabrice. Ces cours sont en effet souvent conçus en fonction des échelles d'analyse ou de la vérification de règles ou d'hypothèses initialement posées à partir de l'étude d'un territoire. Or, cette manière de concevoir les cours, dont on pourrait penser qu'elle n'est qu'une application de consignes de formateurs (elle l'est sans doute aussi), prend sens dans le rapport que Fabrice a établi avec la géographie, ce rapport prolongeant celui qu'il a préalablement construit avec l'histoire qui est sa discipline d'origine. Ce rapport avec l'histoire s'est lui-même tissé à partir de son histoire familiale. Ainsi, Fabrice prête au savoir en général, une valeur (« *l'émancipation intellectuelle* ») qui lui a été inculquée dès l'enfance et qu'il a ensuite expérimentée grâce à son parcours d'étudiant en histoire et avec sa réussite au concours. Dans ce parcours d'étudiant, il s'est construit des repères. Il souligne l'importance pour lui, d'un professeur d'histoire à l'Université, dont « *la rigueur* » et « *la passion* » l'ont conduit à choisir sa spécialisation en histoire moderne. Il utilise parfois les mêmes mots pour décrire quelques mois plus tôt ce qu'il cherche à inculquer à ses élèves : de la « *rigueur* », le « *sens de la nuance* » (EI). Dans son apprentissage de la pratique savante de l'histoire, en DEA, il a pu montrer, encouragé par ce professeur d'Université, que « *ce qui était admis par généralisation concernant l'exercice de la justice locale seigneuriale à l'époque moderne dans le Maine, s'avérait complètement faux à l'examen des sources* » (EF). Il y a là un premier rapprochement possible avec la démarche comparative que l'appropriation du module a permis d'outiller.

Le prolongement de son rapport avec l'histoire en direction de la géographie nous livre une deuxième clé de lecture de l'appropriation du module. Fabrice reprend contact avec la géographie scientifique pendant la préparation du CAPES ; il y découvre qu'« *en géographie aussi, il peut y avoir de la réflexion* » (EF). Cette expérience de la géographie est décrite à partir des cours des professeurs qui interviennent dans la préparation : il leur attribue des qualités identiques à celles qui l'ont marqué chez son professeur d'histoire. Pour ses propres cours de géographie, il traduit les objets d'enseignement à partir des programmes, en notions et en démarches disciplinaires (le changement d'échelle, l'élaboration de règles d'organisation de l'espace) grâce à la médiation de ces « attitudes-repères » (rigueur, sens de la nuance) qui ne sont pas spécifiquement disciplinaires. Le lien biographique pratiques familiales/ rapport à l'histoire/ rapport à la géographie est manifeste lorsque Fabrice explique dans quel but il a conçu ses fiches récapitulatives. Il s'agit de « *faire prendre aux élèves un moment de réflexion sur ce que l'on vient d'étudier [et de] donner des éléments d'une culture de base, générale, de réfléchir et développer l'esprit critique, pour que dans leur vie de tous les jours, ils ne prennent pas bêtement les informations que leur procurent leurs parents ou les médias* » (EI). Plusieurs mois plus tard, dans l'entretien de recherche, Fabrice indique l'importance pour son éducation, des pratiques familiales relatives aux médias : « *mes parents ont toujours veillé à la pluralité des sources d'information quotidiennes à la maison ; ils ont été explicites là-dessus* » (EF).

Le caractère *valable et recevable* de son enseignement de géographie s'est construit chez Fabrice à partir des références de l'éducation familiale et des professeurs qui lui ont permis de devenir à son tour professeur. Il construit assez rapidement dans l'année une cohérence entre l'idée qu'il se fait de sa place dans la circulation sociale des savoirs géographiques (mieux faire comprendre aux élèves autrui et ailleurs), les formes didactiques (comparatives) et un

outillage auquel le module a fortement (mais pas seul) contribué. L'ensemble se noue autour de la démarche de comparaison. L'outil (fiches récapitulatives) qui n'aurait sans doute pas existé sous cette forme exacte sans le module, ne prend sens cependant que par rapport à une intention comparative à l'échelle du programme, intention absente du module de formation, mais dont on comprend qu'elle fait écho à un parcours intellectuel personnel, commencé dans le milieu familial.

*Un module inapproprié pour se mettre en scène comme le passeur qui conduit d'un monde local supposé fermé au monde du savoir : Valérie*

Dans la pratique de Valérie, nous n'avons pas trouvé de trace précise, incontestable, du module auquel elle a participé, comme Fabrice. D'une part, le travail d'information scientifique qu'elle opère dans le cadre des travaux écrits intermédiaires d'analyse de ses cours, ne consiste pas pour elle à repérer des concepts et à les insérer dans des trames ou des réseaux notionnels. Elle se focalise sur une notion ou une idée générale qui lui servira de fil conducteur ou de thème pour le traitement de la question. Par exemple, pour son étude de cas de la frontière Mexique-Etats-Unis, c'est la notion d'ambivalence qu'elle dégage de son ensemble de lecture. « *Cette dernière permet en effet de mettre en évidence toute la complexité actuelle de la notion de frontière et surtout toute son ambivalence. Jean-Pierre Renard, dans l'ouvrage déjà cité Limites et discontinuités en géographie, insiste bien sur le fait que cette frontière est, par excellence, celles de toutes les ambivalences et de toutes les ambiguïtés* » (E11). Comment comprendre qu'elle se focalise ainsi sur une idée générale plutôt que sur l'identification d'un concept ?

D'autre part, Valérie a de grandes difficultés à produire des outils qui lui permettraient de concevoir un scénario valable pour la durée d'un cours ou d'un ensemble de cours : elle ne parvient à cela qu'au mois de février. Pourquoi, alors que le module « *A quoi servent les savoirs scientifiques dans la classe ?* » peut suggérer, soutenir la conception de tels outils (comme le fait Fabrice), Valérie ne s'en saisit pas ?

Une piste de réponse se trouve dans la relation de Valérie avec sa classe de seconde. D'une part, il est manifeste pour elle que les élèves résistent, bruyamment et explicitement, à son enseignement, de la géographie comme de l'histoire. Son problème premier est d'entrer en communication avec les élèves à des fins d'enseignement. Elle s'y efforce dans un premier temps, en jouant d'une stricte logique de communication, qui a pour effet de rapprocher son niveau de langage de celui des élèves et de celui des médias lorsqu'elle a à aborder des thèmes qui font aussi l'objet de traitement médiatique. Après avoir évoqué la réduction de la natalité en Chine, elle dit : « *c'est déjà ça* » ; dans l'annonce de la première partie du cours (Six milliards d'hommes), elle dit « *comment on en est arrivé à ce chiffre astronomique* », etc. Quand elle est confrontée à cette classe, l'évidence est pour elle qu'une partie de ses élèves résistent à ce qu'elle enseigne, et non que des représentations sociales de la géographie scolaire ou de tel objet ou concept enseigné en géographie, représentations portées par ces élèves, constituent des freins aux transformations conceptuelles que constitueraient les apprentissages disciplinaires qu'elle est là pour guider. Le module qui est conçu sur cette clé de lecture des apprentissages disciplinaires arrive tard pour aider Valérie qui est alors engagée depuis plus de deux mois dans ce rapport de force autour de la maîtrise de la communication dans la classe.

D'autre part, le problème de communication et de légitimité du professeur se pose différemment pour elle en histoire et en géographie. Si sa relation avec l'histoire ne semble pas lui poser question, sa relation avec la géographie est plus difficile : elle choisit pour cette raison là de réaliser son mémoire professionnel en géographie plutôt qu'en histoire. Ce qu'elle y examine est l'intérêt et les raisons qu'ont ses élèves d'apprendre (ou de ne pas apprendre)

de la géographie ; elle mène là un travail d'élucidation qu'elle ne fait pas pour l'histoire. Mais rien n'est explicitement dit non plus de son propre rapport avec la géographie.

Peut-être s'agit-il d'un rapport à trois entre Valérie, ses élèves et la géographie, dans une unité de lieu. Valérie est originaire de la petite ville dans laquelle elle fait son stage en responsabilité et où elle a été élève. Elle y réside pendant cette première année d'enseignement. Lorsqu'elle appréhende les élèves comme relativement fermés aux questions qui ne concernent pas leur espace de vie (EF), elle se fonde sur une expérience qui ne nous a pas été accessible, mais qui a pour elle suffisamment de signification pour qu'elle n'ait pas à passer par un repérage outillé des conceptions de ses élèves, comme le suggère le module de formation.

Le fait qu'elle trouve un moyen d'entrer en communication avec les élèves et d'organiser l'action, en s'appuyant sur une relation avec les médias, n'est pas anodin. C'est là qu'elle construit sa légitimité, très certainement (mais nous ne pouvons pas l'assurer fermement) en relation avec sa propre histoire d'élève revenue comme professeur dans la même ville. Dans un premier temps, elle avait constaté sans y prêter attention, que beaucoup de ses élèves avaient établi un lien entre les thèmes du programme de géographie qu'elle avait présenté en début d'année et l'actualité. Dans un second temps, elle cherche à se servir de cette relation avec l'actualité pour être celle qui permet à des élèves réputés vivre dans un monde clos (mais capables de faire le lien entre actualité et cours de géographie) d'accéder à une connaissance valable par les cours de géographie. Mais les contradictions entre la vision qui commence à se dégager pour elle, de son rôle de professeur dans la circulation des savoirs géographiques et les moyens qu'elle emploie sont importantes. L'obtention d'une adéquation entre forme, outils et rôle visé par le professeur est soumise à un changement de forme, auquel Valérie parvient pour la première fois seulement au mois de février.

Cette forme est rendue possible par l'usage de « l'organigramme de synthèse », outil qui ne provient pas de la formation PLC2 à l'IUFM. Dans le thème *Les sociétés face aux risques*, l'étude de cas d'inondations dans le Sud-Est de la France est structurée par les étapes de prélèvement, classement, mise en relation d'informations et formalisation (par un organigramme) de la thèse médiatique (analysée à partir d'extraits de journaux télévisés) sur les causes de ces inondations. La thèse médiatique est ensuite confrontée aux thèses des scientifiques. L'organigramme est alors complété en faisant apparaître les causes et les enchaînements omis dans la thèse médiatique ainsi que les surévaluations et les sous-évaluations de facteurs.

Valérie est alors enfin maître d'une communication dont l'organisation est légitime scientifiquement. Elle permet aux élèves de s'interroger sur la valeur des informations auxquelles ils ont accès par les médias dans leur monde réputé clos. Elle leur montre que le cours de géographie est « *en prise sur le monde* » (EF) et qu'il les conduit vers une connaissance du monde plus opératoire.

Mais la mise en scène qui consiste à exposer un point de vue médiatique pour le critiquer à l'aide d'un savoir d'origine scientifique apporté par le professeur, a été expérimentée en histoire. Il s'agissait d'un cours sur les conséquences des Grandes Découvertes, dans lequel Valérie utilisait le téléfilm *La Controverse de Valladolid*<sup>3</sup>. Le module de formation consacré aux usages des images en histoire et en géographie y a été manifestement exploité. D'autre part, il n'est pas indifférent que l'usage de l'organigramme comme élément structurant du cours, se soit opéré en géographie avec cette leçon sur les risques. Cette innovation est en relation directe avec la pratique de sa conseillère pédagogique, géographe de formation et qui utilise l'organigramme de façon systématique dans ses cours de géographie. Par ailleurs, la démonstration de la supériorité d'une explication fondée sur des travaux de spécialistes, sur

---

<sup>3</sup> Téléfilm de J.-D. Verhaeghe (1993)

l'explication proposée par les journaux télévisés, aurait été moins facile à apporter pour d'autres niveaux que celui de seconde, dont les thèmes au programme font l'objet d'un important traitement médiatique (risques et catastrophes, environnement, aménagement).

## **Conclusion**

Sur le plan de la recherche, l'hypothèse selon laquelle, dans leurs pratiques, les professeurs-stagiaires intègrent des réflexions et prennent des options épistémologiques plus ou moins explicites et plus ou moins conscientes est largement vérifiée. Ces réflexions et ces options sont, de façon très concrète et circonstanciée, interdépendantes entre autres de contraintes non épistémologiques que nous avons mises en évidence grâce à une analyse par cas : relations particulières avec des professeurs, perception de comportements d'élèves, passé scolaire d'élève et d'étudiant, pratiques de conseillers pédagogiques, objets d'enseignement etc. La faiblesse majeure de cette analyse par cas est qu'elle a été menée avec seulement huit cas et dans le cadre d'une seule formation initiale. Nous ne savons pas jusqu'à quel point la prise en compte de cas supplémentaires, dans ce centre de formation et/ou dans un autre, pourrait modifier nos analyses.

Sur le plan de la formation, cette recherche permet tout d'abord de confirmer quelques intuitions, en particulier celle qui nous laissait penser jusqu'à présent que les choix de contenus d'enseignement des professeurs-stagiaires sont contraints entre autres, par leurs histoires individuelles avec les disciplines, l'École, le savoir, ainsi que par les contextes auxquels leur première affectation les confronte. La recherche permet de se faire une idée plus précise de ces réseaux singuliers de contraintes, qui ouvre le champ d'investigation des « variables didactiques » au-delà des simples choix techniques opérés dans la classe par l'enseignant.

Cette recherche nous amène à être vigilants sur des aspects de l'entrée dans le métier que, sans aucun doute, nous sous-estimons : les effets induits sur la pratique par le retour du professeur-stagiaire sur les lieux de sa scolarité, par une arrivée dans un établissement qui ressemble à celui qu'il a connu élève, par une rupture ressentie avec l'année de préparation du concours (sentiment d'isolement, emploi du temps non partagé avec une communauté etc.), par la rencontre toujours unique entre les deux personnes non interchangeable que sont un professeur-stagiaire et son conseiller pédagogique en établissement, ou encore par la relecture que fait le professeur-stagiaire de son parcours scolaire et universitaire à partir du moment où il est lauréat au concours.

Enfin, les résultats de cette recherche sont une ressource appréciable pour l'accompagnement des professeurs-stagiaires. Nos analyses constituent en effet une réserve de repères pour nous aider à situer comparativement les professeurs-stagiaires nouvellement arrivés, une réserve d'analyses et de « récits » que nous pouvons mobiliser dans des temps d'analyses de pratiques professionnelles. Elles renforcent donc l'outillage didactique en analyses de pratiques professionnelles, en l'orientant vers la prise en compte des personnes, vers des modèles « de la pratique », opératoires pour décrire et interpréter les choix professionnels, les tensions et les fragilités qu'ils contiennent.

## **Références bibliographiques :**

- ASTOLFI, J.-P. ; DEVELAY, M. (1993) *La didactique des sciences*. Paris, PUF, Coll. Que sais-je ? 125 p.
- AUDIGIER, F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse, Université de Paris VII, sous la direction de J. Moniot, 677 p.
- AUDIGIER, F. (1995) *Construction de l'espace géographique*. Paris, INRP, 182 p.
- FONTANABONA, J. (1993) « La construction du concept de « système Monde » en classe de terminale A, B, C, D. *Mappemonde*, n°3, p.10-11
- JOURNOT, M. (1998) « La production, par les élèves, de croquis modèles ». *Contributions à l'étude de la causalité et des productions d'élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, p.399-434
- JOURNOT, M. et OUDOT, C. dir. (1997) Dijon, *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée* CRDP de Bourgogne, 128p.
- LAHIRE, B. (1995) *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard-Le Seuil, Coll. Hautes Etudes, 297 p.
- LE ROUX, A. (1995) *Enseigner la géographie au collège*. Paris, PUF, Coll. L'Éducateur, 217 p.
- LE ROUX, A. (1997) *Didactique de la géographie*. Caen, Presses Universitaires de Caen, 263 p.
- LE ROUX, A. (1998) « Quelle formation initiale des professeurs du second degré ? A propos d'une étude de cas », *Recherche Innovation Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie*, p.191-230.
- MARBEAU, L. et BAILLAT G., (1992), *Former les professeurs aux didactiques Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire L'exemple de l'histoire-géographie*, Paris, INRP, 179 p.
- PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (2005) « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », in : Passeron J.-C. et Revel J., *Penser par cas*, Enquête, Editions de l'EHESS, p.9-44
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998) *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée : l'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIX<sup>ème</sup> siècle*. Thèse pour le doctorat d'état, Université de Paris VII, sous la direction de J. Moniot, 468 p.

**Mots-clés :**

Modèle de formation, épistémologie de la géographie, analyse par cas, logiques pratiques