

CARNETS DE
GÉOGRAPHES

Carnets de géographes

10 | 2017

Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie à l'Université

Savoirs académiques et savoirs professionnels : didactique de la géographie et professionnalisation des enseignants

Jean-François Themines et Anne-Laure Le Guern



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1190>

DOI : 10.4000/cdg.1190

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Jean-François Themines et Anne-Laure Le Guern, « Savoirs académiques et savoirs professionnels : didactique de la géographie et professionnalisation des enseignants », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1190> ; DOI : 10.4000/cdg.1190

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Licence Creative Commons

La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Savoirs académiques et savoirs professionnels : didactique de la géographie et professionnalisation des enseignants

Jean-François Themines et Anne-Laure Le Guern

Introduction

- 1 Parmi les formes que prend la géographie du supérieur, on trouve la didactique de la géographie. A partir du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al, 2007), nous définissons celle-ci comme une « discipline de recherche qui analyse des contenus en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage transférables à des matières scolaires [pour nous, la géographie] » (*ibid.* : 79). Les travaux de cette spécialité servent de référence pour la définition des contenus de la formation des professeurs d'histoire-géographie en master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Il s'agit bien de travaux qui s'attachent à la compréhension des questions d'enseignement et d'apprentissage de la géographie dans le second degré.
- 2 Préparant à un métier, les masters MEEF reposent sur un principe classique d'alternance entre situations d'enseignement universitaire (préparation du concours d'enseignement, préparation au métier) et situations de formation en établissement secondaire (stage). Cette alternance pose la question de la sensibilisation des étudiants à ce qu'est un métier et aux rapports de pouvoir dont il est l'enjeu. Loin de se cantonner à des questions salariales et de conditions de vie et de travail, les rapports entre employeur et employés touchent aussi à la définition des compétences et gestes professionnels attendus. Dès lors, la formation au métier telle que nous la pratiquons, cherche à faire saisir l'enjeu de l'autonomie professionnelle dans ce qu'elle a de spécifiquement didactique : la capacité des professeurs à déterminer collectivement des contenus d'apprentissage de la

géographie. Il nous a donc semblé nécessaire d'associer à des cadres d'analyse didactique de situations d'enseignement en géographie, des cadres d'analyse du travail enseignant.

- 3 De notre pratique de la formation universitaire à l'expérience qu'en construisent les étudiants, il existe un écart que nous allons explorer. Comment les étudiants se saisissent-ils de l'apprentissage universitaire du métier d'enseignant du secondaire en géographie, en particulier du point de vue des contenus enseignés ? Qu'apprennent-ils du travail de ces enseignants et, en retour, qu'est-ce que leurs apprentissages nous enseignent sur ce métier ?
- 4 L'étude concerne une promotion de douze étudiants inscrits dans le parcours géographie d'un master MEEF en 2012-2013. Elle propose une lecture croisée, à partir de la didactique de la géographie et de l'analyse du travail, des façons d'entrer (ou non) dans le métier d'enseignant en géographie dans le secondaire. Les cas paradigmatiques sur lesquels nous nous focalisons ont pour fonction d'être discutés au regard de réussites et de difficultés d'étudiants en géographie, confrontés au réel professionnel dans d'autres filières que celle de l'enseignement.

Didactique de la géographie et analyse du travail : les cadres de référence de la formation universitaire

- 5 L'alternance entre formation universitaire et formation dans l'établissement scolaire est organisée à partir d'une unité d'enseignement d'analyse de pratiques professionnelles ainsi que de la réalisation d'un mémoire qui prend appui sur les stages pour comprendre, analyser et tester des situations d'enseignement. Deux populations doivent être distinguées. Les étudiants en formation initiale sont en alternance courte. La formation universitaire (20 heures par semestre) est dispensée en amont et en aval de deux stages en établissement scolaire pendant lesquels, après une phase d'observation du professeur qui les accueille, ils « prennent en main » une classe (stage de pratiques accompagnées). Les étudiants en formation continue (professeurs en reprise d'études) sont en alternance filée tout au long de l'année. Leur formation universitaire prend la forme d'un séminaire, à hauteur de six séances de trois heures dans l'année. Les sujets de mémoire de master sont définis individuellement dans le cas des étudiants en formation initiale et collectivement dans le cas des étudiants en formation continue qui fonctionnent davantage en groupe. Ce sont leurs classes d'exercice professionnel qui servent de lieu de stage.
- 6 L'enseignement universitaire en didactique de la géographie et en analyse du travail est conduit en co-animation par deux enseignants-chercheurs, auteurs de cette étude. Cette formation consiste en analyses de pratiques professionnelles axées sur quelques thématiques à nos yeux fondamentales, que ces spécialités permettent de mettre en forme et sur quelques-uns de leurs concepts centraux.
- 7 En didactique de la géographie, les thématiques retenues sont au nombre de cinq.
- 8 La première thématique est celle de l'autonomie des disciplines scolaires qu'orientent des finalités propres (Chervel, 1988 ; Audigier, 1993 ; Prost, 1998), différentes de celle des disciplines universitaires et de la recherche. Dans ces finalités scolaires, il faut distinguer les « finalités d'objectif », celles qui sont assignées par l'institution scolaire et les « finalités réelles », celles que les professeurs attribuent à la discipline qu'ils enseignent

(Chervel, 1988 : 77). Cette perspective permet de conceptualiser et dénaturer la notion de discipline scolaire.

- 9 Ce cours installe aussi le concept didactique de « référence » (Martinand, 1986), c'est-à-dire « *une origine, un déjà-là [auquel] le savoir transmis par l'enseignant se réfère* » (Terrisse, 2001 : 8). Ce concept permet de souligner la variété des champs de pratiques et de savoirs (scientifiques, scolaires, quotidiens, culturels, etc.) dans lesquels les enseignants puisent pour concevoir leur enseignement de la géographie ; de cerner la question des décalages, écarts, distorsions qui s'opèrent lors du passage de l'un de ces champs à l'utilisation scolaire de ces savoirs et de ces pratiques en cours de géographie.
- 10 L'enjeu de la qualité des apprentissages en géographie est posé à partir du rapport entre niveau des activités intellectuelles proposées aux élèves (reproduction, identification *versus* mise en relation, comparaison, catégorisation, structuration) et guidage des activités par les professeurs (guidage strict *versus* prise en charge par les élèves). Ce prisme d'analyse met en évidence les difficultés de gestion des situations d'enseignement ou encore les écarts fréquents entre objectifs préalablement définis par le professeur et objectifs effectivement réalisés (Fontanabona, 2000).
- 11 Les régimes de géographicités des discours produits en classe de géographie (Thémines, 2006) définissent les modes d'ancrage des représentations du monde produites dans la classe de géographie. Est-ce que le cours de géographie procède à un placage de notions locales (issues de la géographie scolaire française) sur des « réalités » sociales diverses ? Est-ce qu'à l'inverse, il met en dialogue des catégories géographiques et des visions du monde diversifiées, plurielles et contextualisées à différentes échelles ? L'analyse porte sur la construction du point de vue porté sur le monde depuis la géographie scolaire et vise à dénaturer ce point de vue.
- 12 Enfin, l'analyse iconologique des productions et des usages de l'iconographie géographique (Mendibil, 2008) porte le regard des étudiants sur les processus iconographiques à l'œuvre dans les manuels scolaires (imagerie sélective, confinement du sens des images), sur la formation nécessaire du regard des élèves, et sur leur capacité d'analyse comme de production d'images géographiques (Thémines & Le Guern, 2014a ; Gaujal, 2016).
- 13 Les contenus d'analyse du travail mettent en avant quatre thématiques et concepts associés.
- 14 Le concept de travail tout d'abord est appréhendé à partir de la clinique de l'activité développée par Yves Clot et de la psychodynamique du travail développée à partir des travaux de Christophe Dejours.
« Le travail, c'est l'activité coordonnée déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire, ne peut être obtenu par la stricte exécution de l'organisation prescrite » (Dejours, 1999 : 43).
- 15 Les deux théorisations reprennent ainsi pour définir leur objet, la distinction faite par l'ergonomie entre les notions de tâche et d'activité, entre ce qui est à faire (prescription) et ce qui est fait par les professionnels (le travail réel), pour faire ce qu'il y a à faire. Et de fait, travailler, c'est non seulement tenir compte de cette prescription, mais aussi faire face à une résistance du réel, qui se manifeste par la variabilité des situations de réalisation de tâches. Cette notion de *réel* invite à penser le travail comme une intelligence de ce qui n'est pas maîtrisé, de ce qui n'obéit pas à une directive. Elle prend

en considération la singularité des situations et l'incidence des contextes. Enfin, on ne travaille jamais seul : le travail est d'emblée une activité sociale.

- 16 La multidimensionnalité de l'activité de tout travailleur peut se comprendre à partir de l'inscription de cette dernière dans un métier. En clinique de l'activité¹ (Clot, 1995) :
- 17 un métier est simultanément personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel. L'activité professionnelle personnelle n'est jamais réductible à une autre et elle est toujours prise dans l'échange avec d'autres activités qui portent sur le même objet de travail. Elle est donc toujours interpersonnelle. Mais elle est aussi transpersonnelle dans la mesure où elle est le produit d'une histoire collective, sorte de mémoire collective dont chacun peut disposer pour faire ce qu'il a à faire [...] l'activité est aussi impersonnelle si on la regarde sous l'angle de la tâche, de la prescription, de l'organisation officielle du travail (Ouvrier-Bonnaz, 2006 : 5).
- 18 C'est ainsi que le travail enseignant en géographie comporte une forte dimension interpersonnelle et transpersonnelle de « *prescriptions endogènes que se donnent les collectifs de travail pour effectuer ce qu'on demande* » (Faïta et Saujat, 2010 : 49), qui, sans se substituer aux prescriptions officielles, orientent de façon décisive l'activité des professionnels.
- 19 L'idée d'activité empêchée découle, au-delà des arbitrages à faire pour un professeur entre la prescription officielle et sa logique propre, de la pluralité des finalités de l'activité enseignante (Clot, 2010) : non seulement organiser la transmission de savoirs, mais aussi rechercher la motivation des élèves, installer un climat propice au travail, évaluer sans décourager, etc. Dans de telles conditions, l'activité ne se réduit pas au réalisé et au visible, mais comporte aussi une part non réalisée, empêchée, qui correspond à des points de tension, à des divergences non résolues. Pour la géographie, l'empêchement tient en particulier à sa perception par les professeurs comme une discipline changeante et insécurisante ou encore à des conflits de représentation entre géographie universitaire perçue comme stimulante et géographie scolaire plus enserrée dans des cadres pesants (Glaudél, 2016 : 418).
- 20 Enfin, l'approche des controverses dans les métiers tels qu'ils ont été précédemment caractérisés permet d'esquisser une perspective de développement potentiel de l'activité collective. Les controverses correspondent à des manières de résoudre les tensions entre finalités, entre prescriptions qui structurent le métier à différentes échelles : les établissements, les réseaux de professionnels, les académies. En formalisant les choix des tenants de différentes positions, elles ouvrent la voie à des développements pratiques inédits. Des controverses sur l'enseignement de la géographie sont repérables, à propos de la traduction des prescriptions, autour de la question de la neutralité *versus* l'engagement du professeur (Thémines & Le Guern, 2014a) ou encore sur l'articulation entre enseignement disciplinaire et logique des compétences (Thémines, 2016).
- 21 L'appropriation de ces cadres de référence (concepts, thématiques et questions associées) est censée être favorisée par les analyses de situations professionnelles. Ces situations sont documentées par des corpus dont la constitution varie au fur et à mesure des séances. Il faut distinguer d'un côté des traces de l'activité de professeurs et/ou d'élèves – traces vidéo et transcriptions de cours, documents collectés (travaux d'élèves, préparation des professeurs...) – et de l'autre des traces d'analyse de cette activité provenant de sources produites dans le cadre de recherches – extraits d'entretiens passés avec des professeurs et/ou des élèves. Il faut ajouter à cela des extraits de mémoires de master MEEF ou de portfolios de professionnalisation, choisis en fonction des thèmes

professionnels abordés par leurs auteurs. Cette diversité de sources permet de familiariser les étudiants avec des méthodes de production et d'analyse de données : grilles d'observation, grilles d'analyse iconologique, types d'entretien (explicitation, auto-confrontation simple, instruction au sosie²), analyse de discours, etc. Le « stock » de situations choisies permet de couvrir l'ensemble des thématiques mentionnées, tout en préparant les étudiants à l'observation et à l'analyse de situations d'enseignement avant qu'eux-mêmes ne « prennent en main » des classes.

Hypothèses, type d'analyse et corpus

- 22 De la formation universitaire que nous venons de décrire à l'expérience qu'en construisent les étudiants avec les stages, il existe un écart que nous nous proposons d'analyser et de comprendre. Nous l'explorons à partir du rapport qu'installent les étudiants entre ce qu'« ils voient » des situations professionnelles en stage et ce qu'« ils en concluent » comme analyse et/ou comme action, s'agissant de ces situations et, plus largement, du métier. Nous nous intéressons à ce que nous appellerons, à partir des problématiques de l'analyse de l'activité d'enseignement de la géographie dans le secondaire, le rapport au réel professionnel de ces étudiants. Comment ces étudiants appréhendent-ils les pratiques professionnelles des enseignants du secondaire en géographie ? Comment les étudiants s'approprient-ils les cadres d'analyse de la didactique de la géographie dès lors qu'il s'agit d'entrer dans ce métier d'enseignant en géographie ?
- 23 Notre grille d'analyse distingue cinq aspects qui ont été travaillés en formation universitaire :
- 24 le rapport à la prescription : quelle attitude les étudiants développent-ils, dans leur analyse et leur action, vis-à-vis de « ce qui est à faire » ? En particulier, quelle attitude ont-ils vis-à-vis des prescriptions endogènes ?
- 25 La finalité de l'enseignement ou le sens de l'action : quelle appropriation ont-ils de la multiplicité des finalités assignables à l'activité du professeur en géographie ? Est-ce que les étudiants parviennent à reconnaître et se positionner par rapport à l'idée qu'ils se font des finalités réelles des enseignants qui les accueillent ?
- 26 Le rapport aux objets en usage dans les situations d'enseignement : quel rôle jouent ces objets (supports, outils, etc.) pour la production de discours géographiques ? Est-ce que l'analyse de situations où le fort guidage par le professeur, au moyen d'outils (fiches d'activité par exemple) qui décomposent les tâches à réaliser en « micro-tâches » de faible enjeu intellectuel, a un effet sur les pratiques d'enseignement en stage ?
- 27 Le regard sur les élèves : comment sont-ils perçus au moment de concevoir et/ou d'analyser une action professionnelle ? Quelle contribution leur est demandée à la production de savoir géographique ?
- 28 La capacité d'action des professeurs : quelle place est attribuée aux collectifs de professionnels dans la définition des contenus réels d'enseignement ? Les analyses s'appuient-elles plutôt sur l'idée d'autonomie collective ou plutôt sur l'idée d'une application par chacun de prescriptions institutionnelles ?
- 29 L'analyse a été mise en œuvre sur les mémoires de master réalisés par les étudiants ainsi que sur leurs présentations intermédiaires et terminales. Ces mémoires sont en effet le

dispositif central de l'alternance entre formation universitaire et formation dans l'établissement scolaire. Le mémoire est conçu et encadré pour permettre aux étudiants d'utiliser les cadres d'analyse de didactique de la géographie et d'analyse du travail, pour observer, concevoir et réaliser des situations d'enseignement. Il est de conception classique par ses attentes d'articulation d'une problématisation singulière référée à des cadres théoriques explicites, avec une production et un traitement de données liées aux situations professionnelles rencontrées et/ou créées par l'étudiant.

- 30 Avec ces mémoires, ce ne sont pas des représentations du travail enseignant que nous mettons à jour, mais bien des propriétés (plus ou moins pleinement accomplies) de ce travail, qui, rappelons-le, consiste en un déploiement d'activités, distinct par nature de l'exécution d'une tâche. L'écriture du mémoire matérialise de façon plus ou moins développée – c'est l'objet de l'analyse – l'écart qui sépare l'intitulé d'un programme d'enseignement, de l'activité réelle, en grande partie invisible, qui consiste à préparer un cours, à le réaliser et à y revenir pour comprendre ce qui s'est joué. D'une certaine façon, il constitue une écriture de cet écart. Ce ne sont pas non plus des représentations du réel professionnel que nous dévoilons, mais ce réel même dont les formes de résistance à la volonté de l'étudiant en situation d'enseignement sont repérables dans l'écriture, soit par l'analyse distanciée qu'il en fait parfois, soit, surtout, par l'absence de certaines composantes caractéristiques de ce réel.
- 31 Les étudiants concernés par nos analyses sont douze (effectif total de la promotion de 2012-2013). Deux groupes sont à distinguer. Les étudiants en formation initiale ont obtenu des licences de géographie pour cinq d'entre eux, et un sixième une licence d'histoire. Ils ont fait le choix d'un master MEEF alors même qu'il existe une autre filière possible, académique (master recherche d'histoire avec préparation aux concours) dans la même université. Inversement, parmi les étudiants en formation continue, cinq ont fait leur cursus initial en histoire, un seul en géographie. Si les étudiants en formation continue sont, par définition, insérés sur le plan socio-professionnel, les étudiants en formation initiale sont eux aussi salariés, à temps partiel (restauration rapide, manutention en centre commercial) ou à temps plein (assistant d'éducation). Le seul non salarié perçoit de faibles revenus au titre d'un travail d'aide aux devoirs pour des enfants en difficulté scolaire.
- 32 La mise en œuvre de l'analyse dans ce texte consiste à décrire et caractériser des cas. Nous faisons le pari scientifique que, par leur complexité, certains d'entre eux renvoient à des problèmes, des thématiques que l'on peut rencontrer chez d'autres étudiants, faisant de ces cas des « *cas paradigmatiques* » (Beauchamp & Childress, 2008 : 14). Paradigmatique signifie ici « *séminale* », en référence à une tentative de Tom L. Beauchamp et James F. Childress (Beauchamp & Childress, 2008 : 566) de forger, pour l'éthique médicale, une troisième voie qui ne soit ni l'application stricte d'une règle, ni un jugement au cas par cas. Il s'agit de raisonner à partir du cas ou d'un cas à l'origine du questionnement éthique et pragmatique – tant l'éthique concerne l'action – sorte de cas premier qui servira de référence quand d'autres cas ou situations similaires mais jamais identiques se présenteront. Des principes d'action élaborés à partir du cas *princeps* pourront être mobilisés, permettant ainsi aux praticiens de s'orienter dans leurs délibérations et actions professionnelles. Le statut de cas paradigmatique correspond à une occurrence de situation dans laquelle certains aspects de fonctionnement sont mis en évidence de façon particulièrement nette. Dans notre étude, il s'agit de formes de rapport au réel professionnel. Issus de l'analyse de tous les cas à disposition (les douze étudiants), les

trois cas paradigmatiques décrits contribuent aussi à la guider. Ils ont pour fonction d'être mis en discussion dans le cadre de comparaisons avec d'autres formations d'enseignants³ ainsi qu'avec d'autres formations professionnelles universitaires en géographie.

Analyses d'apprentissages d'étudiants : trois « cas paradigmatiques »

Hélène : avoir prise sur le réel professionnel

- 33 Hélène a choisi pour son mémoire de master de mettre en place et d'analyser une sortie scolaire dans l'espace proche du collège. Si cette séquence d'enseignement met en œuvre le programme de la classe de sixième (la Terre, planète habitée), elle l'ancre à une approche historique des programmes ainsi qu'à une analyse épistémologique du concept de terrain dans la géographie scientifique. Elle propose ainsi une lecture qui se détache de la prescription endogène, celle des professeurs, laquelle construit des continuités avec les anciens programmes centrés sur la notion de paysage ; et met en avant la problématique scientifique de l'habiter qui lui semble avoir inspiré ce programme de 2008⁴.

« L'espace est habité, mais il nous habite également. C'est à nous [étudiante stagiaire] de faire émerger ces représentations à partir des ressentis de chacun », écrit-elle à la fin de son analyse de la prescription⁵.

- 34 En liant d'une part sa connaissance des évolutions de la géographie scientifique, son analyse des programmes de géographie scolaire, et d'autre part ce qu'elle sait des élèves du collège où elle est en stage, l'étudiante stagiaire oriente son action vers un but exprimé en termes de réflexion des élèves sur leurs propres repères.

« Mon objectif était de confronter leurs perceptions à la réalité d'une partie de leur espace proche (sont-ils vraiment des ruraux ainsi qu'ils le disent ?). Ils [les élèves] devaient déterminer si leur sentiment d'être des ruraux correspondait bien à la réalité géographique de leur espace de vie. Mon ambition était alors de les rendre acteurs de la recherche et qu'ils apprennent à utiliser les outils du géographe pour rendre compte de leurs idées ».

- 35 D'autres finalités apparaissent autour de l'étayage de compétences plus générales (maîtrise des langages, travail collaboratif). Néanmoins, l'expression du sens du travail enseignant se fait plus précise s'agissant de la fonction qu'a selon elle la géographie scolaire, de dévoiler et discuter des catégories locales de mise en ordre du monde. Les rapports rural-urbain dans la couronne périurbaine où se trouve le collège ne sont pas seulement pour cette étudiante une réalité extérieure à la classe : ils deviennent un objet de travail dans le cours de géographie.

- 36 Le dispositif (une sortie dans le bourg à partir du collège, des prélèvements photographiques, leur commentaire partagé, leur analyse et leur mise en rapport avec des documents cartographiques et statistiques) est conçu pour soutenir la formalisation, à des stades successifs, des connaissances cumulées par les élèves. Les analyses des élèves sont intégrées à la démarche.

« Mes stratégies pédagogiques se concentrent donc sur une forme d'apprentissage expérientiel [...] Certains élèves m'ont interpellée [pendant la sortie] en m'affirmant que le supermarché était une surface, qu'ils pratiquaient ses rayons et que donc ils faisaient

partie de leur espace proche. A ma grande surprise, ils avaient réussi à transposer le concept d'espace ».

- 37 Les élèves sont des partenaires indispensables dans la production de savoir géographique, même s'ils ne sont pas à l'origine de la problématique qui organise le travail, ni des concepts clés qui permettent de discuter et d'organiser leurs représentations d'espaces de leur quotidien. C'est bien leur regard sur le monde (ici, leur quotidien) qui est le matériau produit et discuté dans le cours.
- « En rapport avec les recherches actuelles en géographie de l'enfant⁶, le parcours iconographique [méthodologie mise en œuvre lors de la sortie scolaire] a donc pour fonction de solliciter une réponse authentique d'enfants aux questions de notre recherche ».
- 38 Hélène prend ainsi appui sur une méthodologie de recherche que nous avons analysée et théorisée (Le Guern & Thémines, 2012).
- 39 Enfin, l'étudiante inscrit son intervention et ses analyses dans un rapport précis avec l'école (comme institution) peut-être plus qu'avec un métier⁷. Il s'agit d'une invention méthodologique qui emprunte à des dispositifs de recherche non scolaires, dans un but d'innovation en milieu scolaire. C'est sa contribution à une géographie des enfants faite par eux, tout en n'étant pas spontanée, à l'école, et non à partir de pratiques privées ou de pratiques de loisirs (centres aérés, aires de jeu, etc.).
- 40 Hélène nous semble avoir pris sur un réel professionnel qu'elle bâtit en engageant les élèves dans une enquête géographique autour d'une question dont le sens n'est pas épuisé par son seul aspect scolaire. En se tenant à distance des prescriptions qu'elle analyse (donc en ne les ignorant pas), elle interprète, le temps de cette séquence, un métier de co-production avec les élèves d'une géographie jusqu'alors inédite.

Lucas : le réel ramené à un procédé

- 41 Lucas a centré son mémoire de master sur Le travail de groupe en Histoire-Géographie : une méthode pour prendre en compte la diversité des élèves ? Il rencontre ainsi la prescription première, puisque la sixième compétence du référentiel qui définit alors, du point de vue de l'employeur, la professionnalité des enseignants s'intitule : « *Prendre en compte la diversité des élèves* » (Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007). Il montre que cet aspect de la prescription première est contredit par l'écriture des programmes d'histoire-géographie-éducation civique.
- « Qui est mieux à même de connaître tout à la fois la sociologie, la psychologie, la diversité et les cultures qu'un professeur enseignant l'Histoire, la Géographie et l'Éducation civique ? Il ne faut pas se voiler la face, les enseignants d'aujourd'hui sont les élèves d'hier qui ont bien appris – puisqu'ils sont devenus professeurs – le récit national des programmes retranscrit précédemment. La diversité et l'histoire des élèves n'y a pas sa place ».
- 42 Mais le sujet s'ancre à la biographie de son auteur : il prolonge une problématique personnelle, dont on perçoit l'écho dans cette approche des élèves par leur histoire. La première partie du mémoire s'intitule en effet : « *La prise en compte de la diversité, un long cheminement personnel et intellectuel. Gnothi Seauton/connais-toi toi-même* ».
- 43 A partir de cette problématique personnelle, Lucas observe et analyse le traitement de la diversité des élèves par les enseignants d'histoire-géographie. Il choisit d'aller en stage

auprès d'une enseignante dont il a eu l'occasion d'apprécier les stratégies. Il l'observe dans une séance sur les régimes totalitaires appréhendés à partir d'œuvres artistiques. Les élèves doivent produire en groupe un schéma original, par lequel ils synthétisent ce qu'ils ont compris du totalitarisme. Une confrontation est conduite au tableau : les schémas sont affichés avec, parmi eux, une production de l'enseignante. A partir de ce que montre Lucas dans son mémoire, on peut penser que cette dernière cherche à construire une définition collective du concept de totalitarisme. Pourtant, Lucas élimine toute allusion aux enjeux de savoir. Il ne perçoit pas non plus d'enjeu au fait que la professeure ait affiché son propre schéma parmi ceux des élèves. La finalité ou le sens de l'action est rabattu sur un procédé : l'affichage de réalisations d'élèves.

- 44 Face à un dispositif qui met littéralement les élèves au tableau (à travers leurs productions) et construit un espace collectif de travail conceptuel, Lucas voit l'efficacité *sui generis* d'une technique d'affichage. A la différence d'Hélène, il ne rend pas compte (la voit-il ?) de l'élaboration conceptuelle que le dispositif soutient.
- 45 Les élèves sont présentés à partir d'une propriété générique de diversité des histoires et des ancrages personnels, qui est une caractéristique – sous-estimée, voire niée selon lui – du public scolaire. En découlent des principes dont l'énonciation n'est pas référée à des travaux de recherche, ni à l'analyse d'effets dans les cours qu'il a mis en œuvre, mais plutôt à des convictions et à son propre vécu d'enfant, d'élève et d'accompagnateur d'élèves en difficultés dans une association de la ville. Par exemple :
- « il est nécessaire de construire un enseignement différencié, pour permettre à l'élève de construire son propre savoir non seulement à partir de ce qu'il sait, mais aussi de ce qu'il est ».
- 46 Si Lucas se veut attentif à la singularité de chaque élève, il n'entre pas dans le même rapport avec les enseignants. Il y aurait finalement les professeurs qui savent faire (ou savent y faire), ceux qui mettent en œuvre des solutions techniques pour prendre en compte la diversité des élèves – c'est le cas de la professeure observée – et il y a les autres.
- 47 Chez Lucas, l'inflation d'un discours militant ancré à sa biographie personnelle empêche l'analyse du travail enseignant. La prescription première est fautive selon lui, mais il ne fait pas trace d'une approche de la prescription endogène des professionnels alors même qu'il a eu l'occasion d'échanger longuement avec cette professeure. Dans l'activité qu'il perçoit chez elle, il ne voit que la manifestation d'une efficacité technique à quoi se résume, pour lui, le réel professionnel. Le tâtonnement, l'empêchement en rapport avec des tensions du métier n'ont pas de place dans sa vision de l'enseignement.

César : hors du réel professionnel

- 48 Un peu comme Lucas, César qui a réalisé son mémoire de master sur le thème de l'éducation au développement durable ancre son sujet à une problématique personnelle. C'est lui-même qu'il met en avant :
- « du lycée à l'IUFM : le développement durable [est] au cœur de mes travaux ». Au lycée, il a été une « occasion [...] de m'exprimer ». En master « la vision que je souhaite donner doit être différente d'un simple travail de lycée de recueil de données, ou encore de l'étude d'un facteur de développement durable [en licence] tel que l'utilisation du vélo dans les agglomérations. En effet, je perçois de plus en plus depuis quelques années que nous sommes exposés aux enjeux du développement durable ».

- 49 Même si son mémoire s'intitule *L'Éducation au Développement Durable au collège-lycée : entre institutionnalisation du concept de développement durable et perception des élèves et des professeurs*, la notion de prescription, contrairement à ce qu'en perçoit Lucas, n'a pas de consistance scolaire spécifique. La première occurrence d'une éducation au développement durable consiste à dire que « *toutes ces notions sont devenues familières pour le monde entier* » et qu'elles concernent « *chaque geste de la vie courante* ».
- 50 La finalité ou le sens de l'action enseignante ne sont pas nettement distingués de l'action de toute autre adulte. Même si César a interviewé et observé des enseignants, il affirme que « *le développement durable est l'affaire de tous* » et que chacun va contribuer à diffuser l'instruction nécessaire, en fonction de ses caractéristiques propres, les professeurs d'histoire-géographie comme les autres.
« Chaque enseignant est différent de par son parcours personnel, sa formation initiale, son cursus universitaire, ses centres d'intérêt... il en va de même pour l'éducation au développement durable ».
- 51 Cette éducation est observée sans que ne soit mentionnée de médiation technique ou langagière. L'idéal de pouvoir amener les élèves dans des lieux propices : « *Ces marais permettent de faire comprendre les enjeux du développement durable aux élèves car les lieux sont proches du collège et sont connus des élèves* ».
- 52 Les élèves ne peuvent qu'être convaincus de l'importance de cette éducation. Pour cela les enseignants doivent
« faire voyager les élèves sur le terrain du développement durable [...] Des élèves parcourent les marais en décrivant les trois piliers du développement durable [et] lorsque ces élèves souhaiteront (re)visiter les marais, ils porteront un autre regard sur le milieu qui les entoure ».
- 53 Enfin, la capacité d'action des professionnels est curieusement ramenée à peu de choses, du fait, d'une part, que le métier apparaît comme une collection d'individus différents, c'est-à-dire sans dimension inter-, trans- et même impersonnelle ; et que, d'autre part, c'est par le contact avec les lieux que se produit l'éducation. En somme, les professeurs ont simplement à savoir où emmener les élèves. Le spontanisme de César le rend aveugle au travail des enseignants qu'il a rencontrés et observés.

Epreuve, illusion, désir : des catégories pour les apprentissages de ces étudiants

- 54 Les trois cas que nous avons détaillés permettent d'étalonner, au moins à titre d'hypothèse, trois rapports au réel professionnel (figure n° 1). D'Hélène qui a eu prise sur le réel professionnel d'un professeur d'histoire-géographie, nous considérons qu'elle est un cas d'épreuve, au sens non pas d'une difficulté qui s'impose à tous, particulièrement aux débutants, mais d'un défi relevé par certains et qui inclut une réflexion sur ce qu'est bien faire son métier (Thémines & Le Guern, 2014a)⁸. Son défi est de construire une géographie qui change le regard des élèves sur eux-mêmes par un travail référé scientifiquement sur leurs espaces du quotidien. Sept autres étudiants peuvent être rapprochés de cette figure de l'épreuve, dont les six en formation continue qui, collectivement, avaient choisi de travailler sur un thème sensible et non explicitement inscrit dans la prescription première : l'enseignement de la France en géographie⁹.

- 55 De Lucas qui, une fois dépassée l'identification d'enjeux politiques, rabat le réel professionnel sur un procédé, nous proposons qu'il représente la figure de l'illusion. Nous reprenons là un concept défini par Clément Rosset. Une distinction essentielle soulignée par le philosophe concerne la perception que les humains ont du réel et le comportement sur lequel débouche cette perception. L'illusion « *ressemble à un raisonnement juste que viendrait couronner une conclusion aberrante : c'est une perception juste qui s'avère impuissante à faire embrayer sur un comportement adapté à la perception* » (Rosset, 1984 : 10). Lucas perçoit des situations de classe dont il comprend qu'elles permettent de faire entrer les élèves quels qu'ils soient dans le travail scolaire, mais il en conclut que la vérité est dans le procédé utilisé. Il n'enquête pas sur la part invisible de l'activité (les raisons d'agir, les tensions, les efforts, l'apprentissage professionnel). Deux autres étudiants en formation initiale peuvent être rattachés à ce cas, même si le ressort de l'illusion est différent. De son échec d'enseignement de la frontière en classe de première, Maryline a tiré la conclusion que ce concept est inaccessible aux élèves de lycée et doit être par conséquent réservé à l'enseignement de la géographie dans le supérieur. D'une difficulté à enseigner les espaces proches dans le collège, Ludivine tire la conclusion que la solution est en dehors de l'école dans la mise en place de parcours d'interprétation conçus par des professeurs pour des professeurs. On retrouve là l'illusion technique qui réduit l'amplitude de l'activité enseignante.
- 56 César représente un cas de rapport au réel professionnel que nous proposons d'appeler désir, un désir qui produit ses propres objets au sens d'une pulsion archaïque décrite par Sigmund Freud, ni « *résidu de l'expérience, [ni] résultat final de la réflexion* » (Freud, 1927/2002 : 43). Il est un cas unique dans la promotion dont nous avons suivi le parcours en master MEEF.

Figure n° 1 : Caractérisation de cas paradigmatiques de rapport au réel professionnel dans une formation universitaire professionnelle (master MEEF)

	Epreuve	Illusion	Désir
Rapport à la prescription	Rapport critique à la prescription première et à la prescription endogène	Focalisation sur la prescription première. Faible perception de la prescription endogène	Faible attention à la logique de prescription scolaire.
Finalités ou sens de l'action	S'attaquer à un problème « spatial » qui n'est pas que scolaire	Action d'abord matérielle	Action scolaire faiblement spécifiée
Rapport aux objets en usage dans l'enseignement	Mettre en place un dispositif de production collective de savoirs	Assurer une maîtrise des situations et des êtres	Pas de médiation Accès direct, spontané au savoir
Regard sur les élèves	Des élèves coproducteurs de savoirs géographiques	Une propriété principale (le « niveau », la diversité, etc.)	Position de réception-adhésion

Capacité d'action des professeurs	Autonomie professionnelle, capacité collective de réinventer un métier	Fonction de « réalisation » (il n'y a pas d'invisible dans l'activité)	Action professorale plutôt indifférenciée
--	--	--	---

Conclusion

- 57 Les écarts entre les intentions portées par le cadrage universitaire de ce master MEEF et les apprentissages professionnels des étudiants sont importants pour ceux d'entre eux qui se trouvent en formation initiale. Le cadrage ministériel qui imposait deux stages courts de quinze jours en pratiques accompagnées plutôt qu'un stage long en responsabilité y est certainement pour quelque chose. Pour autant, il ne s'agit pas de se cacher derrière cette contrainte institutionnelle. Il reste de cette expérience et de l'analyse que nous venons de présenter que la problématique du réel professionnel nous intéresse par sa capacité à discriminer les apprentissages des étudiants. Elle informe en effet en retour, non seulement sur des ajustements de contenus et d'encadrement des mémoires (en particulier le choix de la thématique de départ et sa transformation en thème de recherche), mais aussi sur des orientations de recherche en didactique de la géographie du secondaire qu'il pourrait être utile de développer ainsi que sur des aspects de la profession d'enseignant en géographie qu'il serait opportun de mieux prendre en compte dans les pratiques de formation.
- 58 Cette expérience de master confirme qu'il existe deux aspects (au moins) du métier mal connus, qui en rendent difficiles l'appropriation à partir d'une formation en alternance. Le premier aspect est la faiblesse de l'échange sur les scénarios d'enseignement-apprentissage entre professeurs d'histoire-géographie. Nous avons identifié cette faiblesse à propos des programmes et des recommandations, pour lesquels la communication porte sur les contenus et plans de cours plutôt que sur les procédures d'apprentissage des élèves (Thémines, 2015). Il est possible que cette faiblesse caractérise aussi l'échange entre professeurs dans les établissements. C'est ce que peut laisser penser la difficulté rencontrée par les étudiants de ce master, à se positionner par rapport à des professionnels experts. Le second aspect est l'absence de connaissances sur les « *gestes de métier* » (Clot, 2007) de ces professionnels. Sorte de savoir-faire caractéristiques d'une profession, ils en règlent de façon tacite l'activité. Ils « apparaissent », quand à la faveur d'un dispositif de formation, un débat entre professionnels s'enclenche à partir de la perception d'une pratique qui leur pose problème. Or, la formation continue des enseignants d'histoire-géographie ne propose pas à l'heure actuelle de vision, même synthétique, de ces débats et des gestes qui incarneraient le professionnalisme des enseignants en géographie. Pour les étudiants en formation initiale, nous pensons que cette absence est préjudiciable à leur compréhension des enjeux que condensent des techniques qu'ils ne perçoivent souvent que comme des procédés.
- 59 Ces manques de connaissance de deux aspects centraux d'une profession invitent à réfléchir à la fonction des recherches en didactique de la géographie sur le travail enseignant. Le lien entre recherche et formation en master de géographie est non seulement « descendant » par le cadrage de contenus que la première fournit à la seconde, mais aussi « ascendant » avec une formation qui indique des inflexions possibles

pour la conduite de recherches futures. Un enjeu éthique majeur pour la recherche en didactique de la géographie est selon nous la capacité de ses spécialistes à se situer dans une posture de réhabilitation du métier de professeur d'histoire-géographie dans le secondaire, afin de renouer avec l'idée initiale de la professionnalisation des métiers de l'enseignement. Ce qui supposerait que le cadrage de contenus de la formation initiale des enseignants dans les masters MEEF, par le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, soit beaucoup moins impositif et accorde plus de place à la formation à la recherche.

- 60 En effet, le processus de professionnalisation a été doublement réduit dans le contexte français, du fait du rôle central de l'État et du fait de la conception qu'en ont défendu des spécialistes du domaine des recherches en éducation. D'une part, contrairement au principe d'autonomie en vertu duquel les professionnels sont les mieux à même de décider des actes¹⁰, l'État employeur est en France l'auteur des référentiels du métier d'enseignant ainsi que des maquettes de formation. D'autre part, alors que l'idée de professionnalisation met en exergue une éthique « incarnée » en des actes spécifiques, sa traduction française a privilégié la dimension cognitive de l'expertise enseignante, délaissant ainsi les dimensions des corporations et des déontologies professionnelles (Tardif, 2010 ; Thémines, 2015). La formation à la recherche est selon nous un vecteur de professionnalisation, si elle permet à des praticiens en formation continue de s'appropriier et de réinventer leur métier et à des étudiants en formation initiale de se projeter dans cette appropriation.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. (1993), Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Paris, Université de Paris 7, 677 p.

BEAUCHAMP T. L. & CHILDRESS J. F. (2008), Les principes de l'éthique biomédicale, Paris, Les Belles Lettres, 641 p.

BOURDONCLE R. (1991) « Note de synthèse, La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue française de pédagogie*, vol. 94/1, pp. 73-91

CHERVEL A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38/1, pp. 59-119

CLOT Y. (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte, 308 p.

CLOT Y. (2010), *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 190 p.

CLOT Y. (2007) « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 1/1, consulté le 20 janvier 2017.

URL: <http://educationdidactique.revues.org/106>.

- DEJOURS C. (1999), *Le facteur humain*, Paris, PUF, 127 p.
- FAITA D. & SAUJAT F. (2010), « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique », in Yvon F. & Saussez F. (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, pp. 41-71.
- FREUD S. (1927/2002), *L'Avenir d'une illusion*, Paris, PUF, 61 p.
- FONTANABONA J. (2000), *Cartes et modèles graphiques. Analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP, 302 p.
- GAUJAL S. (2016), *Une géographie à l'école par la pratique artistique. Thèse de doctorat de géographie*, Paris, Université de Paris 7, 512 p.
- GLAUDEL A. (2016), *L'« activité didactique » des enseignants à l'école primaire : étude de cas en géographie*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, 487 p.
- LE GUERN A.-L. & THEMINES J.-F. (2012) « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode des parcours iconographiques », *Carnets de géographes*, n° 3, *Les géographies des enfants et des jeunes*, consulté le 20 janvier 2017. URL: http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_03_02_Leguern_Themines.php
- LEHMAN-FRISH S. & VIVET J. (2012) « Géographie des enfants et des jeunes ». *Carnets de géographes [en ligne]*, n° 3, consulté le 20 janvier 2017. URL : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_debats/debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.php
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 315 p.
- MENDIBIL D. (2008) « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeographie : European Journal of Geography [En ligne]*, consulté le 20 janvier 2017. URL: <http://cybergeographie.revues.org/16823>.
- OUVRIER-BONNAZ R. (2006). *Le travail, une énigme. Le métier, un réel qui résiste à l'analyse ! Intervention en formation des conseillers principaux d'éducation*, Bordeaux, 14 mars 2006.
- PROST A., 1998, « Un couple scolaire », *Espaces Temps : Les Cahiers*, 66-67, pp. 55-64.
- REUTER Y. & al. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, 272 p.
- ROSSET C. (1976/1984), *Le réel et son double*, Paris, Gallimard, 130 p.
- TARDIF M. (2010) « Entretien », *Recherche et Formation*, n° 65, pp. 105-107, consulté le 20 janvier 2017. URL: <http://rechercheformation.revues.org/163>.
- TERRISSE A. (dir.) (2001), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles/Paris, De Boeck, 151 p.
- THEMINES J.-F. (2016) « La géographie du collègue à l'épreuve des récits. Des programmes à venir entre éthique professionnelle et tradition disciplinaire », *EchoGéo [En ligne]*, 37, consulté le 20 janvier 2017. URL: <http://echogeo.revues.org/14651>
- THEMINES J.-F. (2015) « Entre discipline et métier : des professeurs d'histoire-géographie face à la professionnalisation », in Bodergat J.-Y. & Buznic-Bourgeacq P., *Des professionnalités sous*

tensions. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain, Bruxelles, De Boeck, pp. 169-187.

THEMINES J.-F. (2006) « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire », M@ppemonde [en ligne], n° 82, consulté le 20 janvier 2017.

URL: <http://mappemonde.mgm.fr/num10/articles/art06201.html>

THEMINES J.-F. & LE GUERN A.-L. (2014a) « Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], n° 700, consulté le 20 janvier 2017.

URL: <http://cybergeo.revues.org/26621>.

THEMINES J.-F. & LE GUERN A.-L. (2014b) « Construire en objet géographique l'entre-deux du travail ordinaire : la méthodologie de l'instruction au sosie ». *Carnets de géographes* [En ligne] n° 7, Les espaces de l'entre-deux, consulté le 20 janvier 2017. URL: [http://](http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_07_07_Themines_Le%20Guern.php)

www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_07_07_Themines_Le%20Guern.php

NOTES

1. Yves Clot est psychologue ; Christophe Dejours médecin psychiatre et psychanalyste. Si les deux spécialités qu'ils ont développées, respectivement la clinique de l'activité et la psychodynamique du travail, s'inscrivent dans le champ de la psychologie du travail qu'ils ont fortement renouvelée dans le contexte français, elles n'isolent pas pour autant l'activité des sujets, de sa détermination par l'organisation du travail et les principes ou valeurs qui guident celle-ci (mise en concurrence, valorisation de la performance). On rappellera que Christophe Dejours est l'auteur en 1998 de *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, ouvrage dans lequel il explore la souffrance au travail, qu'elle soit subie ou infligée au nom de la compétitivité.

2. L'instruction au sosie est un dispositif d'entretien élaboré par un psychologue du travail, Ivar Oddone, souhaitant « découvrir » ou « redécouvrir », comme il le dit lui-même, l'« expérience ouvrière » (Oddone et al, 1981 : 17) constituée par les ouvriers avec lesquels il travaille dans l'industrie automobile de l'Italie du Nord. Ce dispositif consiste à demander à la personne qui va co-analyser son activité avec le chercheur ou le formateur, de donner des instructions (ordres et informations) à ce dernier, lequel est supposé ne pas connaître la nature du travail effectué. Selon Ivar Oddone, et après lui, ceux qui travaillent en clinique de l'activité, désormais nombreux en formation d'adultes, c'est en s'adressant à quelqu'un supposé être un double très ressemblant, autrement dit, un sosie, qu'il est possible de réaliser une description très précise de ce qui est réellement accompli. C'est-à-dire singulièrement et non de façon générique, très concrètement, matériellement, en privilégiant dans un premier temps le « comment » et non le « pourquoi » (Thémines & Le Guern, 2014b). La description est obtenue par cette fiction méthodologique d'avoir à instruire un sosie.

3. Les trois cas paradigmatiques ne recouvrent certainement pas l'ensemble des situations possibles. Cette démarche pourrait être poursuivie pour d'autres promotions.

4. Le programme de la classe de sixième alors en vigueur s'intitule *La planète habitée* et son premier thème *Mon espace proche : paysages et territoire*.

5. Pour l'ensemble des cas, les citations sont extraites des mémoires.

6. Il s'agit de la géographie des enfants et des jeunes, domaine d'études institué dans la géographie anglo-saxonne et qui commence à se structurer en France. Voir la revue en ligne *Carnets de géographes*, (<http://www.carnetsdegeographes.org>), n° 3, numéro dirigé par Sonia Lehman-Frish et Jeanne Vivet (2012).

7. Il est possible que les années d'expérience d'Hélène comme assistante d'éducation l'amènent à identifier l'école comme une institution éducative, avec ses demandes « transversales » à l'égard des professeurs, plutôt que comme un lieu d'enseignements disciplinaires.
 8. Cette définition de l'épreuve doit beaucoup à la sociologie de l'engagement développée par Laurent Thévenot (Thévenot, 2006).
 9. Le travail de ces professeurs a été analysé en termes d'épreuves ailleurs (Thémines & Le Guern, 2014a).
 10. Le critère d'autonomie est posé par la sociologie anglo-saxonne des professions, pour laquelle « *la professionnalisation désigne ce processus d'amélioration collective du statut social de l'activité [qui consiste pour les spécialistes de cette activité] à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice* » (Bourdoncle, 1991 : 76).
-

RÉSUMÉS

Le texte présente la façon dont des étudiants, en master de formation de professeurs du secondaire en géographie, s'approprient les contenus universitaires de didactique de la géographie dans leur apprentissage du métier d'enseignant en géographie. A partir de différents cas, le texte identifie trois types de rapport au réel professionnel qui conditionnent cette appropriation. Le premier type (l'épreuve) articule un impératif de réalisation concrète et une question d'ordre éthique (discutant deux ordres de prescriptions et en aucune façon une application d'une prescription) et se questionnant sur ce qu'est « bien faire » le travail d'enseignant en géographie. Le second (l'illusion) correspond à des constats sur le travail, suivis de conclusions inadaptées car indifférentes aux savoirs des élèves en jeu. Le troisième type (le désir) relève d'un aveuglement face au réel. Dans un des cas seulement (l'épreuve), on peut considérer que la formation touche son but : les étudiants entrent dans les coulisses d'une « professionnalité » d'enseignants d'histoire-géographie par rapport à laquelle ils peuvent se situer. Les trois catégories sont proposées à discussion pour d'autres filières empruntées par les étudiants en master de géographie.

The text presents the way students, in Master's degree of training secondary school teachers in geography, appropriate the contents of didactics of geography, towards their learning of teacher's geography. With some case studies about students in French Masters in Teacher Training Colleges, this text aims to identify three typical ways of relationships to the professional reality, the focus is made on a training course with both geography and work analysis. The first relationship is "trial" or challenge with both realizations and ethical care about what is "well done job". The second one (illusion) lays on true observation but false statements by ignorance of pupil's knowledge. The last (desire) is blindness. Thus, the training is successful only for one case (trial): students manage with what is behind the professional scenes and are able to assess themselves. Are these three typical ways also discernible in others vocational trainings?

INDEX

Thèmes : Carnets de recherches

Keywords : Didactics, Teaching, Master's degree, Geography

Mots-clés : didactique, enseignement, master, géographie

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS THEMINES

Normandie Université, UNICAEN, Laboratoire ESO Espaces et Sociétés, UMR 6590

Géographie

jean-francois.themines@unicaen.fr

ANNE-LAURE LE GUERN

Normandie Université, UNICAEN, Laboratoire CERSE EA 965

Sciences de l'éducation

anne-laure.leguern@unicaen.fr