
Symposium formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premier et second degrés

Transactions autour de la valeur de l'enseignement dans la professionnalisation de professeurs-stagiaires en géographie

Jean-François Thémines*

** Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Basse-Normandie
186, rue de la Délivrande
14032 CAEN
jeanfrancois.themines@caen.iufm.fr*

RÉSUMÉ : La professionnalisation chez un professeur-stagiaire peut se décrire comme une transaction, entre une proposition de formation visant des objectifs conçus comme devant faciliter la professionnalisation des stagiaires et une professionnalité qui se construit en s'appuyant sur des références multiples, tant en formation qu'au travail. Une analyse par cas, de ces processus de professionnalisation, est menée pour des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie, sur leur appropriation de travaux d'épistémologie de la géographie scolaire, conduits en formation à l'IUFM. La transaction s'opère stratégiquement autour de la question de la valeur de leur enseignement de la géographie. Elle pourrait se lire comme un ajustement (ou un non ajustement) dynamique, dans une pratique, entre des éléments d'ordre identitaire, biographique, théorique, procédural et technique.

MOTS-CLÉS : professionnalisation, transaction, géographie scolaire, didactique, analyse par cas

1. Introduction

Les processus de professionnalisation peuvent être analysés comme articulant une offre institutionnelle délivrée par l'IUFM, avec la construction, chez des professeurs-stagiaires de collège et de lycée, d'une professionnalité qui s'appuie, entre autres, sur leur appropriation de l'offre de formation. Nous appliquons cette grille de lecture à la formation initiale de professeurs d'histoire-géographie en ce qui concerne les « *apports [en formation] de l'épistémologie et d'histoire de la discipline* » (BOEN n°16, 18 avril 2002). L'étude porte plus précisément sur un des modules du plan de formation initiale des professeurs d'histoire-géographie de l'IUFM de Basse-Normandie, intitulé : « *À quoi servent les savoirs scientifiques pour la classe ?* ».

Des recherches en didactique ont montré que la géographie scolaire tendait à transmettre massivement davantage des mythes que des savoirs. « *Le mythe [...] abolit la complexité des actes humains, leur donne la simplicité des essences, il supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradictions, parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une calarité heureuse : les choses ont l'air de signifier toutes seules* » (Barthes, 1970, cité par Clerc, 2002, p.69).

Comment des professeurs-stagiaires parviennent-ils (ou non) à s'approprier des questionnements et des outils issus de la réflexion épistémologique menée en formation ? Quels éléments interviennent dans une transaction¹ (Wittorski, 2006) entre d'une part, l'offre de professionnalisation, laquelle vise à ce que les professeurs-stagiaires recherchent en classe la construction argumentée, réflexive de savoirs, plutôt que l'adhésion des élèves à des mythes, et d'autre part, leurs pratiques d'enseignement de la géographie ?

Nous présenterons le module de formation, avant d'examiner les conditions de son appropriation (ou non appropriation) par les professeurs-stagiaires. Cet examen repose sur des corpus de données (observations, écrits professionnels, entretien) analysés pour huit professeurs-stagiaires, en mettant en oeuvre un raisonnement par cas (Passeron et Revel, 2005).

¹ Transaction : « modalité de gestion de l'éventuelle tension [entre] modèle pratiqué par l'individu et modèle professé par l'institution » (Wittorski, 2006, p.14)

2. L'hypothèse de recherche

L'hypothèse est que, dans leurs pratiques, les professeurs-stagiaires d'histoire-géographie prennent des options épistémologiques plus ou moins explicites, plus ou moins conscientes, en relation non seulement avec la formation qu'ils reçoivent à l'IUFM, mais aussi avec des contraintes non épistémologiques liées à la formation comme au travail. Plus précisément, les apprentissages professionnels dans le domaine de l'épistémologie, s'opèrent par trois voies :

- la transmission de contenus d'épistémologie de la géographie lors de temps de formation spécifiquement conçus pour cela. Dans ce cas, les apprentissages empruntent la voie expressément conçue par les formateurs (le module de formation dont nous étudions l'appropriation), pour la professionnalisation des professeurs-stagiaires ;
- les contacts avec les différents intervenants dans la formation (formateurs de l'IUFM, conseillers pédagogiques, autres professeurs). Les professeurs-stagiaires se forment des manières de faire qui ne répondent pas au motif de construire une posture épistémologique bien identifiée, explicite. Elles les amènent cependant à opérer des choix qui ont un « impact » épistémologique ;
- des apprentissages concernant la relation personnelle du professeur avec les objets de savoir et d'enseignement, relation conditionnée par le passé du professeur (sa spécialité d'origine, ses relations scolaires avec l'histoire et la géographie, ses centres d'intérêt). 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. Ces relations n'ont pas pour fonction de définir une posture épistémologique cohérente pour le professeur. Mais elles participent aussi à conditionner les options épistémologiques volontairement ou involontairement retenues.

Le module de formation dont nous étudions l'appropriation par des professeurs-stagiaires, fait partie du plan de formation initiale en histoire-géographie de l'IUFM de Basse-Normandie. Il s'intitule : « à quoi servent les savoirs scientifiques pour les classes ? » et vise le premier objectif du plan de formation initiale : « conduire avec les professeurs-stagiaires une réflexion épistémologique ». Ce module se déroule en trois journées liées par un fil directeur thématique en géographie (la frontière) et en histoire. Il comporte :

1. une analyse de textes de géographes : identification du concept intégrateur auxquels ces textes se rapportent. Les professeurs-stagiaires fabriquent ainsi un outil d'analyse (trame notionnelle) pour les trois étapes suivantes ;
2. une analyse des programmes d'un niveau de classe à l'aide de la trame

4 Transactions autour de la valeur de l'enseignement en géographie

- notionnelle 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 prendra en compte le travail précédemment décrit ;
 4. la conception d'un cours (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).

3. Un raisonnement par cas pour conduire l'analyse

La validation ou l'invalidation de l'hypothèse a nécessité la production et le traitement de données, à deux niveaux : celui du cas de chaque professeur, celui de l'étude comparée des cas retenus. Nous avons mis en oeuvre 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. Non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais pour qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions* » (Passeron et Revel, 2005, p.9).

L'analyse des cas se développe selon un double mouvement :

- de description de leur singularité (contextes, relations, interactions etc.) ;
- de comparaison des traits retenus comme pertinents pour la compréhension de chaque cas.

Nous avons outillé l'approche de chaque cas, par une grille d'observables qui nous permet de traiter en série l'ensemble des sources utilisées pour chaque professeur. Ces sources concernent des pratiques observées (traces écrites de la description par les formateurs de deux cours du professeur), l'articulation de la formation et du travail (deux travaux écrits réalisés par chaque professeur-stagiaire, le mémoire professionnel), un bilan de la professionnalisation à l'issue de la première année d'enseignement (entretien réalisé juste après la formation). Cet entretien est conduit par un des formateurs de l'équipe. Il emprunte les catégories de représentation de l'activité professionnelle, utilisées en formation pendant l'année.

Le traitement des différentes sources est rationalisé par le relevé systématique des énoncés concernant les références (ce qui légitime les contenus enseignés aux yeux des professeurs-stagiaires), la présentation de l'outillage du professeur (ensemble des outils pour enseigner : ouvrages, supports, documents choisis, matériel, outils de classement, de traitement d'informations en cours etc.) ; et les discours géographiques du professeur (Thémines, 2005). Pour chacun de ces « objets », il a été défini *a priori* des observables caractérisant quatre niveaux d'intégration d'éléments de réflexion épistémologique aux pratiques des professeurs-stagiaires.

Cette phase de traitement analytique des sources est préparatoire à la comparaison entre chaque cas. Celle-ci permet l'identification de « nœuds », souvent sources de difficulté, dans les processus de professionnalisation. Le « nœud » principal que nous avons pu reconstruire à partir de huit séries de données (donc huit professeurs-stagiaires) (Thémines, 2006) concerne la *valeur* que le professeur-stagiaire attribue à son enseignement de la géographie. Il s'opèrerait ainsi une transaction complexe, autour de la nécessité de *se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie*.

Dès lors que la comparaison a permis d'identifier ce « nœud », la mise en relation des données produites avec la grille d'analyse s'est organisée autour de la question : à partir de quels repères le professeur parvient à établir le caractère valable et recevable de ce qu'il enseigne en géographie ? Comment ces repères contraignent-ils la production du savoir enseigné dans ses cours ? Parmi ces repères, qu'advient-il du module « *A quoi sert le savoir scientifique dans la classe ?* » ?

C'est la comparaison et elle seule qui permet de circonscrire autour de chaque « nœud », des éléments et des relations qui interviennent de façon répétée, chez les différents professeurs, pour conditionner leur façon de parvenir à se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie.

4. Transaction dans la professionnalisation autour de la valeur de l'enseignement de la géographie

La réponse à notre question initiale sera présentée de deux façons. Nous proposons tout d'abord le réseau de contraintes dont l'implication se retrouve pour chaque cas analysé. Dans un second temps, nous analysons deux cas, présentant de façon circonstanciée les réseaux de contraintes effectives. Cette deuxième formalisation n'est possible que parce qu'il y a eu comparaison entre plusieurs cas.

4.1. Se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie

Pour le « nœud » dans le processus de professionnalisation, autour duquel se pose la question de la valeur de ce qui est enseigné, la comparaison des cas de huit professeurs-stagiaires permet d'identifier trois éléments centraux : 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 l'*outillage pour enseigner*. 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. L'outillage, en relation avec les formes didactiques, assure une prévisibilité minimale de l'action. Ensemble, ils aident les professeurs-stagiaires à se construire une vision de leur rôle dans la circulation des savoirs géographiques, sans que pour autant la mise en place de ces éléments ne soit toujours synchronique. L'appropriation du module « *à quoi sert le savoir scientifique pour les classes ?* » est subordonnée à cet ajustement dynamique.

4.2. Fabrice : un module approprié pour mettre à l'épreuve sa capacité à mieux faire comprendre aux élèves autrui et ailleurs

La vision qu'à Fabrice de sa place est orientée par l'« *objectif d'une meilleure connaissance* [pour ses élèves] *de l'autre, de l'ailleurs* » (MP)². Il utilise un outillage dont les pièces maîtresses sont des fiches récapitulatives organisées par concepts, dans une perspective comparative. Ces concepts ont été décomposés en attributs, dont les élèves 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.

Même si la trace du module est manifeste, la problématique générale du cours (*Comment expliquer la répartition de la population dans le monde ?*) ainsi 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 durant l'année grâce aux fiches récapitulatives est aussi un trait caractéristique des formes didactiques observées dans les cours de Fabrice (comparaison par échelles en géographie). 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 prêche au savoir en général, une valeur (« *l'émancipation intellectuelle* » EF) dont il dit qu'elle lui a été inculquée dès l'enfance et qu'il l'a ensuite expérimentée grâce à son parcours d'étudiant. Il souligne l'importance pour lui, d'un professeur d'histoire à l'Université, dont « *la rigueur* » l'a conduit à choisir sa spécialisation en histoire moderne. Il utilise la même notion pour décrire quelques mois plus tôt ce qu'il cherche à inculquer à ses élèves : de la « *rigueur* », notion à laquelle il ajoute le « *sens de la nuance* » (EI). Ces deux notions liées sont à mettre en relation avec le travail de recherche (DEA) que Fabrice a mené avec ce professeur d'histoire, et donc il relate en entretien quel en a été l'apport. Il a alors pu montrer que « *ce qui était admis par généralisation concernant l'exercice de la justice seigneuriale à l'époque moderne dans le Maine s'avérait complètement faux à l'examen des sources* » (EF).

² Les sources des citations sont indiquées MP (mémoire professionnel), EI (écrit intermédiaire), EF (entretien final), OF (observation de formateur).

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, auxquels il attribue des qualités identiques à celles qui l'ont marqué chez son professeur d'histoire. Le lien biographique pratiques familiales/ rapport à l'histoire/ rapport à la géographie est manifesté lorsque Fabrice écrit 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 (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.

4.3. Valérie : un module inapproprié pour se mettre en scène comme le passeur qui mène d'un monde local supposé fermé au monde du savoir

Dans la pratique de Valérie, nous n'avons pas trouvé trace de l'appropriation du module de formation. De ses lectures scientifiques pour la préparation de cours, elle ne retient pas de notions scientifiques et disciplinaires (EI). 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 : elle ne parvient à cela, selon nos observations, 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-elle pas ?

Une piste de réponse se trouve dans la relation de Valérie avec sa classe de seconde. D'une part, elle s'efforce d'entrer en communication avec ses élèves, au prix d'une proximité de son langage avec celui des élèves et de celui des médias. Par exemple, dans l'annonce de la première partie du cours (Six milliards d'hommes), elle (se) demande à voix haute « *comment on en est arrivé à ce chiffre astronomique* » (OF), etc. Quand elle décrit sa confrontation avec la classe, elle semble dire que les élèves résistent à ce qu'elle enseigne (EI). Elle n'émet pas l'hypothèse, selon laquelle des représentations sociales de la géographie scolaire ou de tel objet enseigné en géographie, 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, les problèmes de communication et de légitimité du professeur se posent 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, écrit-elle dans son mémoire professionnel, de le réaliser 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 un travail d'élucidation qu'elle ne fait pas pour l'histoire. Mais rien n'y est explicitement dit 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 et où elle réside. 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. Elle cherche à se servir de cette relation des élèves avec l'actualité pour être, elle, 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 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, mais de la pratique de sa conseillère pédagogique, géographe de formation et qui utilise cet outil de façon systématique dans ses cours de géographie. 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 enfin maîtresse 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 veut leur montrer que le cours de géographie les conduit vers une connaissance du monde plus opératoire.

5. Conclusion

La transaction conduite chez chaque professeur-stagiaire dans sa professionnalisation, a été observée à partir du rapport épistémologie-pratiques, sur la valeur de l'enseignement de la géographie. Cette transaction nous paraît pouvoir être décrite comme un ajustement (ou un non ajustement) dynamique, dans une pratique, entre des éléments d'ordre identitaire, biographique, théorique (les éléments d'épistémologie proprement dite), procédural et technique. Les réflexions et les options épistémologiques en classe sont interdépendantes entre autres de contraintes non épistémologiques que nous avons mises en évidence grâce à un raisonnement 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 limite principale du raisonnement par cas que nous avons conduit est qu'il a été mené avec seulement huit cas et dans le cadre d'un seul dispositif de formation initiale. Nous ignorons jusqu'à quel point des cas supplémentaires, dans ce dispositif et/ou dans un autre, pourrait modifier nos analyses. Dans ces limites, nous percevons combien les choix de contenus enseignés par les 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 valeur de la géographie apprise, entre mythes et savoirs, est tributaire d'aspects de l'entrée dans le métier que les recherches en didactique disciplinaire (histoire-géographie) sur la formation, avaient jusqu'à présent sous-estimés : la conception qu'a le professeur de son rôle dans ou par rapport à la société locale, les effets des rencontres entre professeur-stagiaire et professionnels dans l'établissement, la relecture que fait le professeur-stagiaire de son parcours scolaire et universitaire à partir du moment où il est nommé dans un établissement. Un point de vue didactique sur les processus de professionnalisation ne peut pas se fermer à l'exploration de ces interdépendances, dans la perspective d'une contribution didactique disciplinaire aux analyses de pratiques professionnelles.

Bibliographie

BARTHES, R. (1970). *Mythologies*. Paris : Editions du Seuil, Coll. Points Seuil, 247 p.

CLERC, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 185 p.

PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités, in : J.-C. Passeron et J. Revel, *Penser par cas*, Enquête, Editions de l'EHESS, p.9-44

THEMINES, J.-F. (2005). Rapport d'activité Equipe en Projet « Epistémologies-professionnalisation-didactiques ». Caen-Lyon : IUFM de Basse-Normandie-INRP, 110 p.

THEMINES, J.-F. (2006). Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeurs-stagiaires du secondaire en géographie. Proposition d'une analyse par cas, *Cybergéo*, n°344, mise en ligne : 10 juillet 2006

WITTORSKI, R. (coord.), 2006, Itinéraire de recherche de l'équipe Professionnalisation des enseignants de l'IUFM de l'Académie de Rouen. Rouen, *Les Cahiers de l'IUFM de Rouen*, n°5, mars 2006, 41 p.