

DES SAVOIRS EN TENSIONS DANS LA FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS DE GÉOGRAPHIE DES DEGRÉS SECONDAIRES

*Philippe Hertig
Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactiques des sciences humaines et sociales
Didactique de la géographie
Lausanne (Suisse)*

RÉSUMÉ

Cet article questionne quelques aspects des interactions entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience dans la formation initiale des enseignants de géographie des degrés secondaires dispensée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse). Après une rapide présentation des intentions de formation et du contexte institutionnel propre à la HEP Vaud, on s'intéresse en particulier à trois des éléments clés de cette formation, à savoir la conception systémique des savoirs, l'outil appelé cadre conceptuel et les principes de base de structuration d'une séquence didactique. Certaines des résistances des enseignants en formation sont ensuite évoquées. Ces résistances peuvent être lues comme des manifestations des tensions entre les savoirs scientifiques et les savoirs profanes, tensions que la formation initiale ne parvient pas toujours à résoudre, pas plus que la formation continue d'ailleurs. Dans une perspective de renforcement des compétences professionnelles des enseignants, il serait pourtant souhaitable de travailler sur ces tensions en les considérant comme des articulations entre les différentes catégories de savoirs plutôt que des freins ou des obstacles.

MOTS CLÉS

Didactique de la géographie, formation initiale des enseignants, cadre conceptuel, concepts intégrateurs, savoirs scientifiques, savoirs d'action.

INTRODUCTION

« Qu'est-ce donc qu'un "bon" professeur de géographie ? », demande Anne Le Roux à la fin de l'ouvrage qu'elle a consacré à la didactique de la géographie et dont la deuxième édition date de 2003. Et de répondre que le « bon » professeur de géographie est « capable de donner une éducation géographique réussie à ses élèves » (Le Roux, 2003, p. 227), ce qui suppose qu'il soit un

professionnel de l'apprentissage, [...] capable de se distancier par rapport à ses pratiques, d'avoir une lucidité didactique qui lui permet d'être autonome et en recherche permanente, engagé dans une dynamique d'innovation continue, qu'il est capable de travailler en équipe disciplinaire ou interdisciplinaire (*ibid.*, pp. 227-229).

Cela implique que ce « bon » professeur maîtrise, sur le plan scientifique, le savoir qu'il enseigne, qu'il maîtrise également la transposition didactique et qu'il sache mettre ses élèves dans des situations d'apprentissage adéquates, construites en fonction des finalités que l'institution scolaire assigne à l'enseignement de la discipline (*ibid.*, p. 229 ; Hertig, 2012, p. 7).

En 2006, Jean-François Thémines publie *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, ouvrage qui s'adresse en premier lieu à des enseignants en formation initiale ou en stage, et dans lequel l'auteur montre de manière synthétique que la didactique de la géographie peut constituer « une référence mobilisable dans les analyses et l'aide à l'évolution des pratiques des professeurs [...], à la condition qu'elle sorte d'une approche strictement techniciste de l'enseignement de la géographie » (Thémines, 2006, p. 148).

Plus récemment, c'est aussi sur les dimensions du métier et des gestes professionnels que Mével et Tutiaux-Guillon attirent l'attention de leurs lecteurs dès l'introduction de leur ouvrage consacré à la didactique et à l'enseignement de l'histoire-géographie : les problèmes abordés sont « des problèmes d'enseignant : problèmes de choix de pratique, de contenu, de gestes professionnels, de sens du métier » (2013, p. 10). Un peu plus loin, les auteurs insistent sur une « conception créative du métier d'enseignant [...], exigeante puisqu'elle fait le pari de l'intelligence critique des enseignants, de l'autonomie, de la réflexion étayée... » (*ibid.*, p. 13).

Savoirs scientifiques, savoirs d'expérience et savoirs d'action, spécifiques ou non au métier d'enseignant de géographie : la présente contribution se propose d'explorer quelques aspects des interactions entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience dans le contexte de la formation initiale des enseignants de géographie des degrés secondaires, dispensée à la HEP Vaud. Après une très brève évocation des références théoriques qui sous-tendent mes réflexions et une rapide présentation générale des intentions de formation et du contexte institutionnel propre à la HEP Vaud, l'article se focalise sur ce qui constitue à mes yeux certains des éléments clés d'une formation initiale d'enseignants de géographie (en particulier la conception systémique des savoirs, l'outil du cadre conceptuel et les principes de base de structuration d'une séquence didactique), puis sur quelques résistances que je lis comme des manifestations des tensions entre les savoirs profanes et les savoirs scientifiques, des tensions qu'il serait souhaitable de résoudre en les envisageant comme des articulations plutôt que comme des freins.

Il convient encore de préciser ici que cette contribution n'est pas fondée sur des données de recherche recueillies et analysées au moyen d'une méthodologie rigoureuse : il s'agit bien plus de réflexions exprimant le point de vue critique d'un formateur sur certains aspects de ses pratiques.

ÉLÉMENTS D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le texte introductif de ce dossier thématique, les coordinatrices problématisent la pluralité des savoirs mobilisés par les enseignants, qu'ils soient ou non en formation initiale. Jorro et Tutiaux-Guillon proposent ou rappellent plusieurs typologies des savoirs des enseignants et en présentent de manière synthétique les caractéristiques essentielles. Je me limite donc ici à mentionner rapidement les travaux auxquels je me réfère dans cet article.

Proposée par les coordinatrices de ce numéro, la distinction entre savoirs à transmettre, savoirs pour la formation et savoirs de la formation est proche, comme elles le soulignent elles-mêmes, de la typologie développée par Altet (2004, 2012), qui différencie des savoirs théoriques (à enseigner et pour enseigner) et des savoirs pratiques (sur et issus de la pratique). De leur côté, Saussez et Paquay (2004) envisagent les connaissances professionnelles comme un amalgame entre des croyances et des connaissances scientifiques, en se fondant sur de nombreux travaux qui mettent en évidence le rôle très important que jouent les croyances dans les processus de formation professionnelle des enseignants ; cela amène ces deux auteurs à distinguer concepts quotidiens et concepts scientifiques, dans la foulée de Vygotsky (1930/1985) et de Bruner (1996). Durand (2008) questionne la dichotomie entre les savoirs scientifiques et les savoirs d'expérience en mettant l'accent sur l'importance de l'analyse de « l'activité située des acteurs » (p. 35).

Les travaux relatifs aux savoirs des enseignants sont très abondants dans les aires germanique et anglo-saxonne, tout comme dans le monde francophone. Sans surprise, un très grand nombre de ces travaux porte depuis un peu plus de deux décennies sur les différentes composantes des compétences professionnelles des enseignants, appréhendées à travers des modèles d'analyse souvent divergents (Baumert & Kunter, 2006). Je retiens ici un modèle structurel développé par Riese et Reinhold (2010) et repris par Hellberg-Rode, Schrüfer & Hemmer (2014). Ce modèle me semble intéressant d'un point de vue pragmatique dans la perspective des liens que la géographie scolaire entretient avec l'éducation en vue d'un développement durable et l'éducation à la citoyenneté : il distingue en effet les capacités cognitives et les savoirs professionnels des enseignants (savoirs scientifiques disciplinaires, savoirs didactiques, savoirs pédagogiques) des capacités relevant de la motivation, de la volition et des aptitudes sociales de l'individu, capacités au rang desquelles apparaissent notamment les systèmes de croyances auxquels celui-ci se réfère.

INTENTIONS DE FORMATION, CONTEXTE INSTITUTIONNEL

La formation didactique des enseignants de géographie proposée à la HEP Vaud est conçue de manière à les préparer à penser et à mettre en œuvre un enseignement de cette discipline qui contribue à donner à leurs élèves une intelligence des rapports des sociétés avec l'espace (Hertig, 2012, 2014). Un enseignement-apprentissage de la géographie en cohérence avec les finalités que lui assigne l'institution scolaire devrait ainsi être fondé sur quatre principes centraux (Hertig, 2012) :

- toute démarche (à l'échelle d'une partie de leçon, d'une leçon entière ou de l'intégralité d'une séquence didactique) est conçue et mise en œuvre en veillant à ce qu'elle ait du sens pour les élèves ;
- toute démarche s'appuie sur les concepts intégrateurs de la géographie, lesquels sont des outils de pensée opératoire qui permettent de mettre en réseau les différentes composantes du savoir géographique (notions, processus, outils, capacités transversales) ;
- une séquence didactique est organisée de manière à aménager des espaces pour l'apprentissage de la problématisation et de la résolution de problèmes ;
- il est essentiel d'intégrer dans toute démarche didactique des espaces pour l'institutionnalisation des savoirs et pour la conceptualisation.

Les formations initiales proposées par la HEP Vaud sont structurées en trois grands blocs dédiés respectivement à la formation générale en sciences de l'éducation, à la formation à la didactique disciplinaire et à la formation pratique. Ces blocs sont eux-mêmes subdivisés en modules semestriels, dont certains sont offerts à choix. Il s'y ajoute un module correspondant à la réalisation du mémoire professionnel de diplôme¹. Le principe de la formation en alternance veut que des liens étroits soient tissés entre la formation didactique dispensée à la HEP et la formation pratique en établissement, ce qui ne va cependant pas toujours de soi. Toutes les formations offertes par la HEP sont conçues en fonction d'un référentiel de compétences professionnelles pensé pour englober toutes les dimensions de la profession² et constitué de onze compétences clés elles-mêmes déclinées en compo-santes.

La formation didactique des enseignants de géographie du secondaire repose sur deux modules semestriels obligatoires (*ibid.*). Celui du premier semestre est pour l'essentiel consacré aux rapports entre savoir savant et savoir enseigné et aux principes de base de la construction de l'enseignement, alors que celui du second semestre est dévolu à l'analyse de différents dispositifs didactiques, y compris ceux portant sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Le tableau 1 ci-dessous présente de manière synthétique les contenus abordés dans ces deux modules.

Tableau 1. Principaux contenus des deux modules de didactique de la géographie

	Contenus principaux
Semestre 1	Rapports entre savoir savant et savoir enseigné Conception systémique des savoirs Le cadre conceptuel, un outil fondamental pour l'enseignant de géographie Principes de base de la conception, de la structuration et de la planification de l'enseignement Epistémologie de la géographie scolaire Dispositifs favorisant la problématisation et enjeux de la problématisation Enjeux didactiques, méthodologiques et éthiques de l'usage de l'image Analyse critique de ressources didactiques (y compris manuels scolaires)
Semestre 2	Dispositifs d'évaluation et de régulation des apprentissages Dispositifs didactiques divers : <ul style="list-style-type: none"> - travaux de groupes - travaux de recherche des élèves - travail <i>extra-muros</i> - jeux de simulation - jeux de rôles - approches par projets, inter- et transdisciplinarité - TICE Analyse critique de ressources didactiques (notamment numériques)

Cette formation professionnelle se déroule en principe sur une année pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement dans les degrés du secondaire supérieur (équivalent des lycées en France), et sur deux ans pour ceux qui visent les degrés secondaires inférieurs (classes de 5^e, 4^e et 3^e en France). Les premiers doivent être en possession d'un master universitaire incluant la géographie (avec au moins 30 crédits ECTS de niveau master dans la discipline), les seconds au minimum d'un *bachelor* académique incluant la géographie.

1 Le lecteur intéressé trouvera des informations détaillées sur les *cursus* de formation en question en consultant le site internet de la HEP Vaud.

Le lien suivant donne accès aux rubriques relatives au Master enseignement secondaire I et au MAS/Diplôme d'enseignement secondaire II : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud.html>

2 Le référentiel de compétences de la HEP Vaud peut être consulté au moyen du lien suivant : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/referentiel-de-competences.html>

SAVOIRS PROFESSIONNELS EN CONSTRUCTION, RÉSISTANCES, TENSIONS

Au terme de leur formation initiale, les enseignants de géographie devraient être en mesure de concevoir des démarches d'enseignement-apprentissage en cohérence avec les finalités que l'institution scolaire assigne à la discipline, lesquelles sont de trois ordres : finalités patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques, pratiques (Audigier, 1995)³. Au-delà de ces injonctions, la présence d'une discipline scolaire dans un curriculum est ancrée dans un système complexe de références qui relèvent de plusieurs pôles : légitimité scientifique, sociale, axiologique et pédagogique (Audigier, 2001). Autant de facettes que le futur enseignant doit apprendre à prendre en compte dans ses réflexions, en questionnant les rapports entre savoir savant et savoir à enseigner, l'utilité sociale de la discipline, les valeurs que véhicule son enseignement, ainsi que ses propres conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.

« Enseigner la géographie implique [...] de s'interroger sur la spécificité du regard que cette discipline permet de poser sur le rapport au monde que construisent les élèves, et plus généralement les individus et les sociétés » (Hertig, 2012, p. 37), tout en menant une réflexion didactique et méthodologique fondée sur les conceptions actuelles du savoir et de l'apprentissage, afin de proposer aux élèves une géographie qui ait du sens pour eux plutôt que des connaissances inertes.

Dans une perspective de formation initiale, cela questionne précisément les savoirs que les futurs enseignants ont à construire et s'approprier, savoirs théoriques (à enseigner et pour enseigner), savoirs pratiques (sur et issus de la pratique), pour reprendre la typologie d'Altet (2004, 2012). Trois ressources fondamentales leur sont proposées à cet effet et constituent les éléments clés du premier module semestriel de la formation dispensée à la HEP Vaud : le travail mené sur la conception systémique des savoirs et le rôle des concepts intégrateurs d'une discipline, l'outil appelé cadre conceptuel, et un modèle de structuration d'une séquence d'enseignement-apprentissage en géographie. Je les évoque ci-après de manière synthétique, avant d'en venir à quelques exemples emblématiques des résistances des enseignants en formation à l'usage de ces ressources, résistances que je lis comme des manifestations des tensions entre savoirs scientifiques et savoirs profanes sur l'enseignement.

DES SAVOIRS PROFESSIONNELS À CONSTRUIRE

Faire de la géographie aujourd'hui consiste à se poser des questions sur les relations que les hommes nouent avec l'espace et tissent entre eux à travers l'espace, et à se donner des moyens de répondre à ces questions (Collet & Hertig, 1998)⁴. Multiples et complexes, ces relations sont déterminées par les interactions de très nombreux facteurs qui sont eux-mêmes en évolution permanente. Travailler sur une telle matière nécessite des outils cognitifs qui permettent à l'apprenant de structurer la masse d'informations à laquelle il va être confronté. Une conception systémique des savoirs, reposant sur les principes de la pensée complexe définis par Morin (1999, 2005), est de nature à répondre à ce défi. Dans une telle conception, les savoirs (géographiques en l'occurrence, mais ils pourraient aussi renvoyer à d'autres disciplines scientifiques) combinent de manière dynamique des éléments qui relèvent des connaissances factuelles (notions, compréhension de processus), la maîtrise des outils de la discipline (cartes, images, statistiques, etc.) et les capacités transversales (comparer, analyser, synthétiser, etc.). En d'autres termes, il ne suffit pas d'apprendre des masses de notions pour disposer d'un savoir géographique, pas plus qu'il suffirait de savoir lire une carte ou une image. Être en mesure de dire que Paris est la capitale de la France consiste à énoncer un fait, situer la ville sur une carte suppose un minimum de savoir-faire dans l'utilisation de ce support ; on peut considérer qu'il s'agit là de composantes isolées, dispersées, d'un savoir géographique. Mais ce n'est qu'en mettant en relation ces composantes et bien d'autres encore qu'elles prennent sens dans un système qui permet de comprendre ce qui fait de Paris la capitale de la France, de questionner son rôle à diverses échelles, et d'élaborer ainsi un savoir géographique.

³ Ces trois ordres de finalités concernent l'ensemble des disciplines scolaires des sciences humaines et sociales.

⁴ On reconnaîtra dans cette phrase la forte influence de la définition de l'objet de la géographie proposée par Raffestin et Turco (1984).

Connaissances factuelles, outils et capacités transversales sont articulés par les concepts intégrateurs de la discipline (Hertig, 2012). Caractéristiques d'un mode de pensée disciplinaire et d'une conception systémique des savoirs, les concepts intégrateurs sont associés aux questions centrales propres à la discipline considérée, par exemple la géographie⁵. Ils aident l'apprenant à mettre en réseau et à organiser ses perceptions, les notions, les outils et les capacités transversales ; ils lui permettent de ce fait de structurer sa pensée, dans toutes les étapes d'un raisonnement, de la phase de problématisation au traitement des informations nécessaires à la construction des réponses aux questions posées, puis à la synthèse et au réinvestissement des acquis (*ibid.*). On perçoit bien, à la lecture de ce qui précède, que cette conception des savoirs implique une rupture avec la tradition positiviste dont la traduction dans les programmes de géographie scolaire conduisait à donner une importance démesurée aux nomenclatures, aux faits, au visible, et débouchait sur des apprentissages qui se limitaient le plus souvent à la mémorisation de connaissances inertes.

Transposition opératoire de la conception systémique des savoirs, le cadre conceptuel est dès lors pour l'enseignant de géographie un outil didactique fondamental. Il permet en effet de relever le défi de la complexité des objets dont se saisit la géographie, en aidant l'enseignant à identifier de manière explicite les différentes composantes du savoir à enseigner (notions, outils, capacités transversales et concepts intégrateurs). Une démarche de déconstruction de l'objet de savoir par transposition didactique ascendante (Bronckart, 1989) constitue la première étape de l'élaboration d'un cadre conceptuel : elle permet d'identifier les éléments du savoir savant qu'il faudra mobiliser pour appréhender les tenants et aboutissants de l'objet étudié (Hertig, 2012), puis de reconstruire cet objet dans une perspective didactique. Les éléments retenus constituent le cadre conceptuel, qui peut prendre la forme d'un tableau ou d'un schéma heuristique, en fonction des modes de représentation que privilégie tel ou tel enseignant. Cet outil est pertinent à tous les niveaux de la préparation et de la planification de l'enseignement : réflexion épistémologique préliminaire, conception d'ensemble d'une séquence didactique, préparation de détail d'une leçon, voire d'un moment particulier au sein d'une leçon, définition d'une tâche, élaboration d'un support d'évaluation... On peut donc le considérer comme une aide puissante à la structuration de toute démarche d'enseignement-apprentissage, utile aux enseignants débutants comme aux maîtres chevronnés (*ibid.*).

Dernier des trois éléments clés abordés dans le premier semestre de la formation et dont les caractéristiques essentielles sont esquissées ici, le modèle de structuration d'une séquence didactique qui est proposé et discuté avec les futurs enseignants. L'approche recommandée, mais non imposée, a pour visée de leur donner un exemple de démarche qui concourt à ce que la géographie qu'ils enseigneront ait du sens pour leurs élèves. Les étapes principales d'une telle démarche sont les suivantes (Hertig & Varcher, 2004 ; Hertig, 2012) : phase de démarrage articulée autour d'un élément déclencheur qui permet de problématiser l'objet de savoir ; dévolution du (des) problème(s) à la classe ; unités de problème (ou unités d'apprentissage) permettant de traiter les différentes composantes de la problématique géographique définie dans la phase de démarrage ; phase de synthèse, avec institutionnalisation et conceptualisation. Les avantages et les limites de cette structure sont discutés à la lumière d'exemples et de contre-exemples de séquences didactiques tirées de manuels, de ressources en ligne ou de la pratique des formateurs et des enseignants en formation.

RESISTANCES ET TENSIONS

En préambule à l'évocation et à la discussion d'un certain nombre de résistances que des enseignants en formation opposent aux ressources présentées ci-dessus, il convient de rappeler que les constats dont je fais état ci-après ne sont pas fondés sur des données de recherche recueillies et analysées au moyen d'une méthodologie éprouvée. Ces constats s'appuient sur les réponses à des questionnaires d'évaluation soumis aux enseignants en

⁵ Les concepts intégrateurs de la géographie retenus en Suisse romande dès les années 1990 sont les suivants : localisation, acteurs et intentionnalités, actions spatiales, échelle, représentation, interaction, polarisation et hiérarchisation, diffusion. Voir Hertig (2012) pour une présentation plus détaillée et un historique des travaux qui ont conduit à retenir cet ensemble de concepts. Ceux-ci sont d'ailleurs utilisés comme éléments structurants des curriculums, notamment celui de géographie dans le Plan d'études romand (PER).

formation en cours de semestre ou à la fin d'un module⁶ ; ils renvoient aussi à des notes prises par mes soins lors de moments de travail en séminaire dévolus à des échanges sur les pratiques ou, de manière plus ponctuelle, lors de visites de stage. Ces matériaux n'ont donc pas été récoltés avec l'intention de les utiliser dans le cadre d'une recherche, mais afin de disposer d'un retour des enseignants en formation dans une perspective d'amélioration permanente des modules. Un des questionnaires a été soumis de manière systématique à la fin de la formation des enseignants du secondaire supérieur⁷. Il est de type qualitatif, avec des questions semi-ouvertes appelant des réponses graduées à la manière d'une échelle de Likert à quatre positions (Hertig, 2012). Le dispositif permet d'évaluer le degré d'adhésion aux énoncés qui sont proposés : outre la coche dans l'échelle précitée (oui, tout à fait/plutôt oui/plutôt non/franchement non), les enquêtés sont invités à expliciter leur choix. La place manque pour reproduire ici l'entier du questionnaire, mais les items clés sont reportés dans le tableau 2 ci-après. Après analyse, les réponses et les commentaires sont synthétisés et discutés au sein de l'équipe en charge des modules afin de procéder aux aménagements nécessaires. Les informations recueillies ne permettent pas d'évaluer si la formation débouche ou non sur des processus de changement de pratiques (ce n'est au demeurant pas leur visée), l'expérience pratique de ces enseignants en formation initiale étant par ailleurs très hétérogène d'une personne à l'autre.

Tableau 2. *Items clés du questionnaire soumis en fin de formation aux futurs enseignants du secondaire supérieur*

Graduation à quatre positions et espace pour expliciter les réponses (cf. texte)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Globalement, la formation en didactique de la géographie vous paraît-elle adéquate pour répondre aux besoins d'un enseignement au secondaire II ? ■ Les apports relatifs au passage du savoir savant au savoir à enseigner vous paraissent-ils adéquats et suffisants ? ■ Les apports relatifs aux principes de conception, de structuration et de planification de l'enseignement-apprentissage vous paraissent-ils adéquats et suffisants ? ■ Suivent trois questions similaires portant sur les apports relatifs aux outils de la géographie scolaire (cartes, images, données chiffrées, etc.), aux TICE, aux dispositifs didactiques tels les jeux de simulation et de rôles. ■ Les apports relatifs aux enjeux et aux modalités de l'évaluation et de la régulation des apprentissages vous paraissent-ils adéquats et suffisants ? ■ La structure d'ensemble des deux modules de didactique de la géographie vous paraît-elle cohérente et en phase avec les besoins auxquels vous avez été confronté(e) lors de votre stage ? ■ Avez-vous constaté des incohérences manifestes entre les apports de la didactique de la géographie à la HEP et les apports ou les attentes de votre formatrice/formateur de terrain ? Le cas échéant, veuillez préciser sur quels aspects de l'enseignement de la géographie ont porté ces divergences. ■ Globalement, vous sentez-vous prêt(e) à assumer en pleine responsabilité un enseignement de géographie au secondaire II ?

La quasi-totalité des enseignants en formation initiale affirme que l'outil du cadre conceptuel leur est très utile et une forte majorité apprécie la structure proposée pour élaborer une séquence didactique et, plus généralement, les apports relatifs aux principes de conception et de planification de l'enseignement. Cela émerge autant des réponses aux deuxième et troisième items reportés dans le tableau 2 que des notes de séminaires d'échanges sur les pratiques. Nombreux sont aussi les stagiaires à estimer qu'ils ont de grandes difficultés, voire de sérieuses réticences, à mettre en place une véritable démarche de problématisation avec leurs élèves. Il est vrai que la mise

⁶ Ces modules existant depuis l'année académique 2007-2008, ce sont plus de 200 enseignants de géographie en formation initiale qui ont répondu à ces questionnaires.

⁷ Entre 2007-2008 et 2014-2015, ce questionnaire a été renseigné par 71 enseignants au terme de leur formation initiale.

en œuvre d'une telle démarche n'est pas simple, en particulier pour des enseignants débutants, qui peuvent ressentir un inconfort certain à travailler sans filet et qui, dans le cadre de leurs stages, ont peu d'occasions d'assister à de tels moments, et encore moins d'en animer. En outre, il arrive qu'ils contestent (ou du moins questionnent) le bien-fondé de la mise sur pied d'une phase de problématisation dans leurs classes au début d'une séquence didactique, dans la mesure où de nombreux manuels ou autres ressources proposent des problématiques toutes faites qu'il suffit à leurs yeux (et souvent à ceux des praticiens qui encadrent les stages) de soumettre telles quelles aux élèves. Cependant, apprendre à problématiser est une condition de l'émancipation de tout individu (Fabre, 2011), qui apprend à cet effet à mobiliser des outils de pensée tels que les concepts intégrateurs d'une discipline. La capacité à problématiser est ainsi un objectif d'apprentissage clé⁸ : apprendre aux élèves à définir le(s) problème(s) à traiter, à formuler des hypothèses, à les tester ensuite pour les valider ou les réfuter, puis à élaborer une synthèse, est une tâche fondamentale d'une école prônant des valeurs démocratiques et une éducation émancipatrice (Humbel, Jolliet & Varcher, 2013).

Autre résistance récurrente, en partie liée à la réticence à concevoir et mettre en œuvre de véritables moments de problématisation : la conception, très largement répandue, selon laquelle il est indispensable de poser les bases d'abord et que les élèves les apprennent, faute de quoi il serait impossible pour eux de comprendre quelque phénomène que ce soit. Plus que d'une conception, on pourrait parler ici d'une croyance (Saussez & Paquay, 2004), d'ailleurs partagée par de nombreux praticiens, et qui émerge avec chaque nouvelle cohorte de stagiaires lors des séminaires d'échanges sur les pratiques. Parmi d'autres auteurs, Tutiaux-Guillon (2008) et Clerc (2002) ont bien mis en évidence les mécanismes invoqués pour justifier une telle approche. Les bases, ce sont des données factuelles et des repères fondamentaux, réputés concrets, qui se fondent sur l'appréhension de la réalité, laquelle précède forcément la problématisation et l'abstraction (Tutiaux-Guillon, 2008).

Corollaire de ce qui précède : le recours à des fiches (pré-existantes ou élaborées par les enseignants eux-mêmes) qui, en tant que supports des activités proposées aux élèves, balisent étroitement le raisonnement à travers des tâches de basse tension intellectuelle (on notera que les tâches ou activités proposées dans bon nombre de manuels sont malheureusement du même acabit). L'observation des pratiques quotidiennes à l'occasion de visites de stage révèle que l'usage de ce genre de documents est très fréquent dans presque toutes les disciplines scolaires, la fiche fonctionnant comme une sorte de trace d'un cours dialogué émaillé de références à des documents (cartes, photos, schémas, données chiffrées, etc.) qui donnent lieu à des descriptions, et dans le meilleur des cas à des analyses presque toujours brèves (il y a peu de place sur la fiche...). On est loin de démarches permettant aux élèves de développer une pensée autonome et critique.

Un autre corollaire de la conception « les bases d'abord » (Lautier citée par Tutiaux-Guillon, 2008, p. 130) réside dans le fait que la majorité des enseignants en formation ont de la peine à imaginer qu'un dispositif tel qu'un débat ou une sortie dans le terrain prenne place à un autre moment qu'à la fin de la séquence didactique. Ces dispositifs ont alors une fonction illustrative (on va voir dans le terrain ce qu'on a appris en classe au moyen de divers documents) ou applicative (on mobilise dans le débat les arguments tirés de ce que l'on a appris au préalable), ainsi que le révèlent les propos de nombreux stagiaires lors des séminaires d'échanges sur les pratiques. Une mise en œuvre de ces mêmes dispositifs à un autre moment de la séquence permet cependant d'en faire de véritables supports d'apprentissage : un débat peut par exemple faire émerger une nouvelle problématique, et des informations recueillies dans le terrain peuvent constituer la base d'un questionnement, ou participer à la construction de nouvelles notions mises en perspective au moyen de documents divers.

Dernier exemple : je constate fréquemment, tant dans les séminaires que lors de visites de stage, que les séquences didactiques élaborées par les enseignants en formation sont dépourvues de phases de synthèse, qu'il s'agisse de synthèses partielles (à la fin d'une unité d'apprentissage, par exemple) ou globale. Autre cas de figure récurrent : il y a bien une synthèse, mais elle est entièrement prise en charge par l'enseignant, qui la dicte aux

8 Dans le PER (valable pour l'ensemble de la scolarité obligatoire), le développement de la capacité à problématiser figure explicitement parmi les visées prioritaires des domaines disciplinaires des sciences humaines et sociales et des mathématiques et sciences de la nature.

élèves ou la leur distribue, déjà prête et rédigée par ses soins. Or, à condition qu'elle soit bien conçue et conduite, une activité de synthèse permet de reconstruire les liens entre les différents facteurs qui interviennent dans les phénomènes ou processus étudiés ; elle permet également de procéder à l'institutionnalisation des savoirs, et elle contribue à donner du sens à l'ensemble de la démarche qui a été parcourue (Hertig, 2012). Il est donc essentiel que les élèves participent activement à l'élaboration de la synthèse, faute de quoi ils risquent de ne pas être en mesure de procéder à la nécessaire reconstruction des liens, des interactions, de la complexité, et la démarche ne serait ainsi pas aboutie. Inutile de préciser qu'un outil tel que le texte lacunaire classique, toujours très répandu, est tout à fait inadéquat en tant que support d'une synthèse.

On pourrait évoquer d'autres exemples encore, ne serait-ce que la prégnance écrasante des tâches de restitution et de faible niveau taxonomique dans les supports d'évaluation, révélatrice de la difficulté ou de la réticence de nombreux enseignants à évaluer des tâches complexes. Il me paraît cependant préférable de tenter une analyse de ces résistances et de chercher à dégager quelques hypothèses quant à leurs raisons d'être.

En première analyse, elles peuvent toutes être lues comme des manifestations des tensions que ressentent les enseignants en formation entre les savoirs théoriques qui leur sont proposés dans les cours et séminaires de didactique (je m'en tiens ici à la didactique disciplinaire) et les savoirs de pratique qu'ils rencontrent ou construisent dans leurs établissements de stage et qui renvoient aussi à l'expérience qu'ils retirent de leurs propres pratiques, notamment celles qui seraient antérieures à la formation initiale à l'enseignement (par exemple s'ils ont assuré des remplacements de plus ou moins longue durée au cours de leurs études). Sans oublier leur vécu en tant qu'élèves, qui a forcément contribué à alimenter leurs représentations sur le métier d'enseignant et à déterminer certains aspects de leur rapport au savoir.

Certaines de ces tensions peuvent être liées aux contraintes de la forme scolaire qui conditionnent pour partie le fonctionnement d'une discipline scolaire : découpage du savoir en objets isolés, juxtaposés, étroit cloisonnement disciplinaire induit par les horaires quotidiens et hebdomadaires, vulgate didactique et pédagogique (Tutiaux-Guillon, 2008). D'autres pourraient être en partie imputées à un inconfort suscité par la formation académique des futurs enseignants, qui, en regard de l'empan des champs thématiques dont ils ont à se saisir en géographie, peut être lacunaire lorsqu'ils sont titulaires d'un *bachelor* (à plus forte raison si la géographie n'est pas leur discipline première) ; j'ai aussi constaté que des titulaires d'un master en géographie étaient peu à l'aise face à de nombreuses thématiques qu'ils n'ont que peu ou pas abordées dans leurs études académiques, alors qu'ils disposent d'une formation très poussée dans un domaine particulier de la discipline, un constat que corroborent les avis exprimés par près de la moitié des futurs enseignants du degré secondaire supérieur. En voici un exemple emblématique : « *Difficulté à définir les thèmes à enseigner, et à quel niveau de complexité les aborder. D'autant que certains sont parfaitement nouveaux pour moi* » (réponse d'un titulaire d'un master avec la géographie en branche secondaire).

Mais les propos que tiennent les futurs enseignants dans les questionnaires d'évaluation ou dans les moments d'échanges sur les pratiques mettent bien en évidence que ces tensions naissent pour l'essentiel des articulations insuffisantes entre la formation théorique et la formation pratique. Ces tensions peuvent résulter du fait que certains formateurs de terrain sont hostiles à la conception épistémologique de la géographie qui sous-tend les curriculums actuels (géographie des acteurs et des processus, clairement ancrée dans les sciences sociales) ; d'autres, parfois les mêmes, privilégient des approches didactiques traditionnelles, axées sur le mode transmissif. Or les savoirs que construisent les futurs enseignants dans le cadre de leurs stages ou en fonction de leurs pratiques antérieures à la formation sont avant tout des savoirs issus de l'expérience professionnelle, la leur, celle des collègues qu'ils côtoient, celle de leurs formateurs de terrain. Comme l'ont bien montré de nombreux auteurs, par exemple Barbier (1996) ou Snoeckx (2008), il s'agit en premier lieu de savoirs d'action qui « se déclinent dans l'ordre du faire » (Snoeckx, 2008, p. 126). Cela implique que

leur transmission transite essentiellement dans le registre du faire, à travers des pratiques, celles du professionnel [...] [Cela] entraîne un certain nombre de "croyances", notamment celle que le faire se comprend mieux dans l'ordre du faire et qu'il y a une forme de savoir du faire qui s'exprime et s'apprend

seulement dans l'ordre du faire [...] Ainsi les malentendus à propos des savoirs d'expérience prennent naissance non seulement dans la confrontation entre deux types de savoirs au moins, mais dans la forme même de leur existence, de leur production et de leur transmission. (*ibid.*)

Ces tensions reposent aussi sur l'idée (la croyance, encore) que la situation de classe réelle ne peut être traduite dans un discours et que ce n'est donc qu'au contact d'un professionnel et dans un cadre professionnel que le métier peut s'apprendre (Snoeckx, 2008 ; Durand, 2008) : Snoeckx parle d'« idéalisation du terrain » (2008, p. 128). Sans aller jusqu'à reprendre cette expression, je constate sans aucune prétention à la généralisation que les étudiants les moins réceptifs aux propositions qu'ils reçoivent dans les cours et séminaires suivis à la HEP leur opposent ce qu'ils apprennent sur le terrain, le matériel concret (fiches, par exemple) qu'ils trouvent en établissement et la manière de faire de leurs praticiens de terrain dans telle ou telle situation.

CONCLUSION

En l'état actuel de la situation, force est d'admettre que la formation initiale ne parvient pas à résoudre ces tensions, ce qui n'est d'ailleurs pas un problème propre à l'institution qui est la mienne si on en croit la littérature (Perrenoud *et al.*, 2008). La formation continue n'y parvient pas beaucoup mieux lorsque les participants viennent chercher des recettes toutes faites à mettre en application dans leurs classes ; elle peut par contre être bien plus fructueuse si les attentes des participants appellent un croisement des regards sur les pratiques (apports théoriques et réflexion sur les pratiques dans une perspective de renouvellement ou d'amélioration).

Plus généralement, il est à mon sens nécessaire de se demander jusqu'où l'on peut exiger qu'un enseignant en formation initiale se mette en posture de praticien réflexif. Celle-ci suppose qu'il soit capable de réviser en permanence ses pratiques à la lumière de nouvelles informations (d'Arripe & Routier, 2013, p. 3), tirées à la fois de l'analyse de ses pratiques et des savoirs théoriques qui lui sont proposés dans l'institut de formation. Ce cheminement peut s'avérer très difficile pour certains enseignants en formation initiale, ne serait-ce que par le fait qu'il implique, dans une perspective de développement de compétences professionnelles, une réflexion approfondie sur leurs systèmes de croyances et leur rapport au savoir (Riese & Reinhold, 2010 ; Hellberg-Rode *et al.*, 2014).

Peut-être serait-il possible de faciliter quelque peu ce cheminement, et de résoudre ce faisant, certaines des tensions évoquées plus haut, en articulant de manière plus concrète les apports théoriques et les éléments de formation pratique, en montrant que ce n'est qu'après un temps « plus ou moins long et médiées par de nombreux filtres que les connaissances théoriques rejaillissent sur la pratique » (d'Arripe & Routier, 2013, p. 11). Cela suppose cependant une collaboration plus étroite qu'elle ne l'est souvent entre formateurs de terrain et formateurs dispensant des cours et des séminaires dans l'institution de formation, une institution qui doit se donner les moyens d'une telle collaboration, par exemple en associant formateurs en institution et formateurs de terrain dans des éléments de formation dévolus à des échanges sur les pratiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Bruxelles, Belgique : De Boeck (4^e édition, revue et actualisée).

Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud. (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 159-178). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- d'Arripe, A. & Routier, C. (2013). Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes. *Recherches qualitatives*, Hors Série, 14, 1-13.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier & S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 141-192). Montréal, Canada : Editions logiques.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Barbier, J.M. (éd.). (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort : Professionnelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bronckart, J.P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82(1), 53-66.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Retz.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie : Le monde dans la classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Collet, G. & Hertig, Ph. (1998). *Des Mondes, un Monde...* Lausanne, Suisse : Loisirs et Pédagogie.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 33-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : La carte et la boussole*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Hellberg-Rode, G., Schrüfer, G. & Hemmer, M. (2014). Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische Handlungskompetenzen? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 42(4), 257-281.
- Hertig, P. (2014). Produire des images d'un quartier : une démarche de formation initiale d'enseignants du secondaire supérieur. *M@ppemonde*, 113. En ligne <http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14105.html> (consulté le 7 juillet 2015).
- Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*. Lausanne, Suisse : Géovisions.
- Hertig, P. & Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In M. Hasler (Ed.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse / Die Schulgeographie in der Schweiz - Entwicklungen und Perspektiven* (pp. 19-38). Berne, Suisse : Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg) / Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie der WBZ (AFGg).
- Humbel, L., Jolliet, F. & Varcher, P. (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité à problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. In J.M. Lange (Ed.), *Actes du Colloque international « l'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École »*. *Penser l'éducation*, Hors série 329-345.
- Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie*. Caen, France : Presses universitaires de Caen.
- Mével, Y. & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris, France : Publibook.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris, France : Seuil.

- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Eds.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Raffestin, C. & Turco, A. (1984). Epistémologie de la géographie. In A. Bailly. (Ed.), *Les concepts de la géographie humaine* (pp. 23-31). Paris, France : Masson.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physik Lehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 167-187.
- Saussez, F. & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud. (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 115-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 125-140). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Thémines, J.F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Caen, France : Hachette éducation.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon. (Eds.), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions* (pp. 117-146). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.