

Enjeux épistémologiques et sociaux d'une approche didactique de la géographie scolaire du secondaire : des questions communes avec la géographie sociale ?

Jean-François Thémines

CRÉSO - UNIVERSITÉ DE CAEN
ESO - UMR 6590 CNRS
IUFM DE BASSE-NORMANDIE

L'objet de recherche dont il sera question, est circonscrit aux pratiques d'enseignement de la géographie et de formation des enseignants d'histoire-géographie du secondaire, ainsi qu'à ce qu'apprennent les élèves de collège et de lycée, en relation avec ces pratiques. Cet objet est peu et mal connu, davantage imaginé, caricaturé à partir de connaissances lacunaires ou indirectes, de souvenirs scolaires et d'images-chocs que véritablement observé et analysé. La didactique est un point de vue scientifique parmi d'autres (sociologique, ethnographique, épistémologique, psychologique, pédagogique etc.) sur les classes de géographie. Ce point de vue présuppose que la spécificité même du contenu géographique crée des ressources et des difficultés particulières pour son enseignement et son apprentissage, ressources et difficultés qui ne sont pas a priori les mêmes que celles développées à partir de ou rencontrées face à d'autres contenus disciplinaires, d'histoire, de mécanique, d'éducation musicale etc. Les études de didactique de la géographie sont peu nombreuses : il n'existe pas de véritable communauté de chercheurs. La fonction de recherche est avant tout remplie par des équipes de formateurs ou des enseignants, encadrés par des chercheurs. Les travaux sont rares en ce qui concerne la formation des enseignants ; leur étude ne peut guère être menée que sur ou à partir du terrain des IUFM, lesquels conçoivent la formation initiale et sont des opérateurs privilégiés de la formation continue des enseignants.

L'intention qui fonde ce texte est de faire connaître le champ de la didactique de la géographie, en insistant, davantage que sur des résultats de recherche, sur les questions épistémologiques qu'y pose la pratique de la recherche. En effet, la recherche en didactique de la géographie est étroitement associée au secteur professionnel de la formation, pratiquée dans les instituts universitaires professionnels que sont les IUFM¹. Privilégiant la finalité de transformation de l'objet qu'elle étudie tout en cherchant à produire de la connaissance scientifique, elle adresse à la géographie sociale des ques-

tions qui ne lui sont pas inconnues à propos du métier et du rôle du géographe.

Je présenterai tout d'abord ce en quoi consiste l'étude de pratiques d'enseignants en géographie dans le secondaire, avant d'identifier quelques-uns des enjeux épistémologiques et sociaux liés à cette étude, enjeux que certaines pratiques de recherche didactique peuvent partager avec certaines pratiques de géographie sociale.

DÉCRIRE ET COMPRENDRE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN GÉOGRAPHIE : DEUX TRAVAUX DE DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

Prendre les pratiques enseignantes comme objet de recherche est une possibilité en didactique de la géographie. L'étude des produits scolaires (manuels, supports pédagogiques), celle de la transposition didactique ou des représentations scolaires de tel objet d'enseignement en sont d'autres. Plus précisément, notre objet d'étude est circonscrit aux pratiques de professeurs qui dans un fonctionnement normal de classe et d'établissement (c'est-à-dire sans moyens spécifiques, hors projet particulier, hors dispositifs et établissements expérimentaux) enseignent et font apprendre des contenus de géographie différents de ceux qu'un ensemble d'observations menées pour l'essentiel pendant les années 1980 a désigné comme majoritairement enseignés². Il s'agit d'identifier ces pratiques en partie nouvelles et d'en comprendre les raisons. Mais avant cela, il faut préciser la notion de pratique. Pour

1- Cette réflexion sur la nécessité et les conditions de la production de savoir scientifique en IUFM sur les pratiques enseignantes en géographie, est issue d'un travail d'HDR : Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire sous la direction de : Anne LE ROUX, professeure de géographie à l'IUFM de Basse-Normandie ; Président du jury : Rémi ROUAULT, professeur de géographie à l'Université de Caen-Basse-Normandie.

2- Les pratiques qualifiées de majoritaires, mettent en œuvre des savoirs « déproblématisés », supposés neutres et consensuels, transmis sans phase d'appropriation par les élèves.

nous, cette notion ne peut être dissociée de cette notion celle d'intelligence, d'une intelligence au travail que la clinique de l'activité³ (Clot, 2001) aujourd'hui en France, nous habitue à penser comme intelligence rusée, comme métis; ni celle de savoir d'expérience que des approches ethnologique et sociologique du travail, appréhendent comme composite, syncrétique, ouvert, interactif, personnalisé (Tardif et Lessard, 1999, p. 401-402). Bref, la pratique enseignante peut être comprise comme une praxis: c'est-à-dire une activité qui se rapporte aux sujets et les transforme, et non à des savoirs préexistants qu'elle mettrait en application.

Dès lors, la question est de savoir en quoi les pratiques d'enseignement de la géographie dans le secondaire, impliquent-elles les professeurs, dans leurs rapports avec des savoirs spécifiquement disciplinaires ?

L'analyse épistémologique des discours géographiques scolaires comme voie d'approche des pratiques enseignantes

Une première façon d'appréhender les pratiques d'enseignement est d'analyser ce par quoi il est convenu qu'elles se traduisent normalement dans les classes, c'est-à-dire par des discours géographiques de professeurs. Qu'est-ce que l'analyse de discours géographiques apporte à la connaissance des pratiques enseignantes ? Quel type d'analyse de discours ?

Je prendrai le cas de l'analyse de discours géographiques produits avec des croquis et des schémas, qui sont à l'École des marqueurs identitaires de la géographie (Grataloup, 1998). L'analyse doit pouvoir rendre compte de discours qui, parce qu'ils ne sont pas énoncés dans le cadre d'un débat ou d'une production scientifique, n'en ont ni la précision, ni la netteté de positionnement épistémologique. Ce sont des discours mixtes, fluctuants, labiles, qu'il faut décrire sans classer, hiérarchiser ni, bien sûr, juger. Par ailleurs, l'analyse doit s'appuyer sur des outils adaptés à la substance sociale décrite. Cette substance sociale est la géographie scolaire; sa fonction est de transmettre des connaissances géographiques, et dans le même temps, de participer à construire chez les élèves, une identité collective. L'outil

3- La clinique de l'activité analyse les rapports entre activité réelle des professionnels et leur subjectivité. Le travail est conçu comme travail psychique et comme activité concrète irréductible (Clot, 2001, p. 49).

d'analyse doit donc permettre d'observer comment cette double fonction est remplie par des discours géographiques. Quelle connaissance géographique et quels référents identitaires sont transmis au travers de pratiques cartographiques ?

J'ai proposé un outil d'analyse de ces discours construit à partir de trois « manières de penser le monde en géographie » (Retailé, 2000). Pour D. Retailé, les manières de penser le monde en géographie correspondent à « une même posture cognitive » qui consiste à « penser le monde avec la Terre comme référence » (ibid., p. 273). La première manière consiste en un « exercice de nomination et de mise en tableau pour décrire une chose et parfois un être. » (Retailé, 2000, p. 276). La deuxième manière privilégie « la mesure et la mise en ordre pour inscrire dans la dimension spatiale de la terre » (ibid., p. 276). Enfin, la troisième manière peut être qualifiée d'idéelle: elle vise « l'exposé d'un sens » donné à la co-présence dans l'espace, une pensée « de l'unité et de la continuité » (ibid., p. 276).

La connaissance de l'espace terrestre, qui, dans la réalité, emprunte aux idéal-types que sont les trois manières de penser le monde, se construit chez les individus tout en fabriquant de l'identité. On peut préciser cela en s'appuyant, tout d'abord, sur deux catégories élémentaires du rapport des êtres humains avec l'espace terrestre: l'ici et l'ailleurs. L'ici est, pour l'être humain, « la preuve « vivante » de l'existence » (Retailé, 1997, p. 41). L'ailleurs est « la composante géographique de l'altérité [...] C'est un quelque part qui n'adhère pas tout à fait aux catégories représentationnelles de notre expérience ordinaire » (Turco, 2003, p. 53). Outre l'ici et l'ailleurs, on peut aussi distinguer une troisième catégorie, que nous appellerons les confins: « là où les choses diffèrent, là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre » (Robic, 2000, p. 95).

Chacune des trois manières apporte des réponses différentes à la question de l'identité. La première fixe les identités (Retailé, 2000, p. 275) en opposant l'ici visible et hérité, à l'ailleurs, au-delà des limites de la vue, imaginé ou pensé comme très différent. La deuxième manière redistribue l'altérité, en procédant par comparaison et par généralisation. Elle permet d'établir qu'ici comme ailleurs, il existe des fonctionne-

ments ou des arrangements spatiaux semblables. Corollairement, ici comme ailleurs, on peut identifier des spécificités ou des écarts par rapport à un modèle ou à une règle générale. L'altérité géographique n'est donc pas réservée à des territoires ordinairement considérés comme lointains. La troisième manière privilégie la question de la coexistence de l'ici et de l'ailleurs. L'identité et l'altérité ne sont ni ancrées aux lieux; ni établies après comparaison des territoires; elles sont le produit d'une interprétation de l'unité et de la différence dans l'espace, dans ou en rapport avec les pratiques quotidiennes. Cette troisième manière est plus systématiquement sollicitée pour la catégorie spatiale des confins, là où s'exerce « le frottement répété entre gens proches mais dissemblables » (Robic, 2000, p. 102).

Bien évidemment, les discours sur l'identité sont rarement explicites pendant les cours de géographie. L'intérêt d'une analyse épistémologique de travaux cartographiques, est précisément de dévoiler les visions du monde qui se transmettent ainsi de façon implicite dans les classes.

Les observations permettent d'identifier des fonctions assez différentes des croquis et des schémas (Thémines, 2006), en relation avec des conceptions de l'espace géographique et des façons d'articuler les catégories de l'ici, de l'ailleurs et des confins. L'ici peut être valorisé par la mémorisation d'une image cartographique présumée significative et complète du territoire (croquis-répertoire). Les limites avec l'ailleurs vont alors de soi; elles ne posent pas problème. L'ailleurs peut être placé sur le même plan que l'ici, dans le cadre d'une interrogation sur l'organisation générale de l'espace géographique (croquis-idée). Les territoires étudiés peuvent aussi parfois se démultiplier en des ici et des ailleurs, en relation avec la co-présence de groupes différents. Les légendes des schémas introduisent alors les raisons de pratiques spatiales différentes mais co-présentes, qui font de l'espace géographique une scène, un agencement (croquis-interprétation).

Outre qu'elles valident l'hypothèse d'une variété et d'une labilité des discours géographiques au service de la double fonction, de connaissance et de construction identitaire, que détient la géographie scolaire, ces observations permettent de faire des hypothèses relatives aux contraintes intégrées par les pratiques enseignantes. Parmi ces contraintes, on peut noter les arbitrages faits dans l'action, entre des finalités d'enseigne-

ment a priori contradictoires, par exemple: finalités de transmission de repères nécessaires à la construction d'une culture commune (repères identiques pour tous) et finalités de compréhension du fonctionnement ordinaire de sociétés complexes, avec leurs groupes, leurs enjeux, leurs rapports sociaux. On peut aussi indiquer aussi combien les séquences d'action et les consignes de la réalisation cartographique en classe de géographie doivent à une représentation partagée, selon laquelle les cartes à l'École doivent communiquer une image unique, vraie et indiscutable des territoires étudiés.

Pratiques enseignantes et moments-clés des carrières: en formation initiale, qui devenir comme professeur du secondaire en géographie ?

Une deuxième façon d'appréhender les pratiques d'enseignement consiste à les analyser quand elles se mettent en place ou se transforment dans des moments de la carrière propices à ces changements. Il s'agit alors de rendre compte des liens complexes entre des pratiques, l'histoire des sujets impliqués dans ces pratiques et les contextes de travail qui en constituent l'environnement. Dès lors, tout ce qui relève de la relation spécifique des sujets à la géographie scolaire et aux contenus qu'ils lui associent et/ou enseignent, ou que leurs partenaires dans les relations de travail (parents, professeurs, personnels de direction, de secrétariat, de vie scolaire et d'orientation) leur associent, ne peut être exclu a priori du champ d'investigation de la didactique de la géographie, lorsqu'elle s'intéresse aux pratiques.

Je prendrai ici le cas des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie en formation initiale et de la façon dont l'épistémologie de la géographie est intégrée ou non à leurs pratiques pendant la première année d'enseignement. La recherche conduite à ce sujet (Thémines, 2005) posait la question suivante: en quoi la pratique d'enseignement de la géographie d'un professeur-stagiaire est-elle sensible à une réflexion épistémologique explicite, consciente, et/ou à des décisions sans visée mais pas sans effet épistémologique? Pour répondre à cette question, l'observation et l'analyse de pratiques (cours, analyses de cours, mémoire professionnel, entretien de recherche portant sur les pratiques) ont été organisées par un raisonnement par cas; c'est-à-dire: un « raisonnement suivi qui, pour

fonder une description, une explication, une interprétation, une évaluation, choisit de procéder par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation » (Passeron et Revel, 2005, p. 9).

Ce choix de raisonnement n'est pas lié à la découverte ou à la rencontre d'un ou de plusieurs « cas » (de pratiques de professeurs-stagiaires) qui feraient problème. Il est dû au fait que les rares connaissances établies sur la question de l'entrée dans le métier des professeurs d'histoire-géographie du secondaire sont inefficaces, pour rendre compte de la singularité des pratiques de chaque professeur-stagiaire. La description et l'interprétation des cas se développent alors dans un double mouvement : de description de leur singularité (contextes d'enseignement et de formation, histoires des relations de ces professeurs-stagiaires avec les disciplines, les élèves, les différents intervenants de la formation etc.) et de comparaison des traits retenus comme pertinents pour la description et la compréhension de chaque cas. La description des cas et leur comparaison s'alimentent réciproquement jusqu'à se stabiliser en une formalisation. Cette formalisation s'opère à partir de « nœuds » caractéristiques de la condition de professeur-stagiaire. L'un de ces nœuds majeurs est : se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie.

La connaissance ainsi produite sur les pratiques ne peut pas être affranchie de la description-interprétation des cas. Aussi l'écriture finale du chercheur passe-t-elle par le « portrait », tout en assurant par l'exposé de chacun des portraits, la présentation des relations qui comptent, dans la façon dont les professeurs-stagiaires rencontrés parviennent à mettre en place leurs pratiques d'enseignement. Je ne peux pas restituer ici ces portraits, ni même l'un d'entre eux. Pour donner une petite idée de la complexité des relations que nous avons eu à décrire, voici très rapidement présentées deux façons de se penser capable d'un enseignement valable et recevable de la géographie. Pour Fabrice, nommé en collègue de ZEP, cela s'est construit à partir des références de son éducation familiale et des professeurs d'Université et d'IUFM, qui lui ont permis de devenir à son tour professeur. Il construit assez rapidement dans l'année une cohérence entre l'idée qu'il se fait de sa place dans l'enseignement (mieux faire comprendre aux élèves autrui et ailleurs), l'organisation de

ses leçons (elles prennent souvent une forme comparative) et son outillage professionnel (fiches récapitulatives de travail, scénarios). Quant à Valérie, nommée en lycée, elle se voudrait le passeur qui conduit d'un monde local supposé fermé au monde du savoir. Valérie est originaire de la petite ville dans laquelle elle fait son stage et où elle a été élève. Le diagnostic qu'elle fait de la société locale est fondé sur son expérience antérieure. Elle parvient à organiser une partie significative de ses cours en créant des liens entre les thèmes du programme et l'actualité. Elle utilise des sources médiatiques pour les confronter aux thèses des scientifiques (sur les risques climatiques en classe de seconde par exemple). Elle permet ainsi aux élèves de s'interroger sur la valeur des informations auxquelles ils ont accès par les médias dans leur monde réputé clos. Elle leur montre que le cours de géographie est « en prise sur le monde » et qu'il les conduit vers une connaissance du monde plus opératoire.

Quelle que soit l'entrée choisie pour l'analyse (les discours géographiques, les problèmes auxquels se confrontent les professeurs à des moments clés de leur carrière), les pratiques enseignantes sont sensibles à des variables nombreuses, appartenant aux domaines des relations personnelles et professionnelles, de l'histoire de vie, des conceptions des finalités de l'enseignement ou encore de l'environnement social de l'établissement. Elles ne peuvent être réduites à un « faire » auquel une conception technicienne de la didactique a longtemps voulu les réduire.

DE LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE À LA GÉOGRAPHIE SOCIALE : LES ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET SOCIAUX D'UNE PRATIQUE DE RECHERCHE D'INTENTION SOCIALE

Les travaux de recherche en didactique de la géographie se mènent aujourd'hui en IUFM, c'est-à-dire dans des instituts universitaires professionnels, en relation avec les différents acteurs du monde professionnel dont ils sont une des composantes. Cependant, de cette position d'enseignant-chercheur en institut de formation professionnelle des personnels d'éducation, ne se déduit pas une façon de pratiquer la recherche en éducation et en formation. Plusieurs façons de faire sont possibles : j'expliquerai ici quelle est ma position,

quels sont les enjeux de la recherche dans ce monde professionnel où elle n'a guère droit de cité, dès lors qu'il ne s'agit pas de savoirs disciplinaires spécialisés, mais d'éducation et de formation et en quoi on peut retrouver dans la confrontation avec ces enjeux, des préoccupations de géographie sociale.

Des manières de produire de la connaissance: les enjeux épistémologiques et sociaux de la recherche en didactique de la géographie

La recherche peut dans un IUFM être à la fois: un lieu de production de connaissance, ici en didactique de la géographie; un lieu de diffusion de cette connaissance, grâce à des publications dans des revues de géographie dont certaines (*Mappemonde, L'Information géographique*) comptent des enseignants d'histoire-géographie parmi leur lectorat, ainsi qu'à des publications professionnelles, à destination des enseignants; un cadre pour la conception d'actions de formation, lesquelles prennent en compte les résultats de recherche; un pôle d'innovation à partir duquel, grâce aux liens recherche-formation, des informations percolent dans les pratiques des formateurs ainsi que des professeurs; un instrument de réévaluation des savoirs professionnels des enseignants, souvent mésestimés voire déniés, par l'employeur, les formateurs ou l'opinion publique; un lieu de veille des changements dans les pratiques de classe et de formation, qui permet, tout simplement, de faire connaître une réalité sociale méconnue.

Dans ce cadre général, le choix de prendre les pratiques enseignantes comme objet de recherche en didactique correspond à un enjeu que la notion de terrain va me permettre de préciser.

Je retrouve là, spécifiée pour la formation professionnelle des enseignants, une acception de la notion de terrain issue davantage d'une tradition sociologique (Frédéric Leplay, l'École de Chicago) que de la tradition géographique. Dans cette tradition sociologique, le terrain (faire du terrain, aller sur le terrain) sert à désigner non seulement un lieu, mais aussi une posture d'observation ainsi qu'une intention ou une préoccupation sociale, dans un esprit de réforme (Beillerot, 1999). En didactique de la géographie, on peut identifier quatre manières de produire de la connaissance, dont une manière associée à la notion de terrain, telle que je viens de la préciser.

La manière expérimentale consiste à observer et à recueillir des traces d'activités de professeurs et d'élèves, lors de cours que les chercheurs demandent à des professeurs volontaires de réaliser. Ce type d'approche de l'enseignement permet de valider des situations d'enseignement-apprentissage et donc, affirme l'intérêt de se référer à ces situations pendant les formations, tout en en repérant les limites, notamment leur caractère de parenthèse aussi bien pour les enseignements que pour les apprentissages. La manière expérimentale impose aux professeurs les contenus et les attitudes expérimentés, même si la situation est négociée. La curiosité n'est pas dirigée vers les pratiques ordinaires, habituelles du professeur. Les résultats portent sur l'efficacité des contenus et manières de faire introduits à l'initiative du chercheur.

La manière structuraliste-systémique cherche à dévoiler des normes implicites de la culture scolaire en géographie. Le chercheur privilégie pour cela les ressemblances, les régularités, dans le temps long de la discipline scolaire. La manière structuraliste-systémique ne se préoccupe pas de l'activité des professeurs. Seuls les produits (textes) ou les supports (manuels) de l'activité enseignante sont étudiés et depuis un lieu extérieur à tout enjeu professionnel.

La manière clinique, centrée sur l'analyse d'une situation singulière avec le principal sujet concerné, n'est pas représentée actuellement en didactique de la géographie. On peut pourtant imaginer qu'elle soit pertinente pour la compréhension de difficultés d'enseignement spécifiques de l'histoire-géographie, liées à des questions sensibles, à la manifestation d'opinions ou de convictions chauvines ou xénophobes, etc.

Enfin, la manière du terrain est la seule qui consiste à observer les pratiques. Son intérêt est de produire de la connaissance sur l'action, sur les interactions, sur la construction du sens des situations au fur et à mesure par les acteurs. La recherche sur l'entrée des professeurs-stagiaires dans le métier d'enseignant d'histoire-géographie relève de cette manière. La difficulté, et là commencent les enjeux, est qu'elle confronte le chercheur à d'autres discours légitimes que le sien sur les pratiques, notamment ceux des enseignants, alors que les trois autres manières ne posent pas les mêmes problèmes au moment de l'observation ou des entretiens, ni au moment de la restitution (communication de résultats de recherche).

Des enjeux à la fois scientifiques et sociaux sont présents. On peut rappeler que la formation professionnelle est d'abord un outil de changement social. Dès lors, toute recherche articulée à cet objectif de transformations de pratiques, place les outils symboliques au cœur des enjeux de changement. Ainsi, l'intervention de chercheurs didacticiens au service de la formation des enseignants ne semble pas pouvoir esquiver la question de l'écriture sur les pratiques.

Du point de vue de la profession enseignante (l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie), on peut retenir une caractéristique majeure relative au texte et à l'écriture. Je reprends ici l'analyse que faisait en 1995 Mireille Cifali, analyse qui paraît toujours valable aujourd'hui : « Une profession a besoin de textes pour se comprendre. On ne peut pas soutenir que le monde pédagogique n'a pas de textes, il croule au contraire sous les textes. Mais des textes du quotidien, des textes qui produisent « un monde dans sa complexité », j'avancerais qu'il n'en a pas beaucoup. Il s'agirait vraiment de comprendre pourquoi certains textes pédagogiques ne fonctionnent pas comme une construction du « soi professionnel » et en quoi ces textes se différencient de récits qui font de l'effet et qui fonctionnent comme médiateurs pour une compréhension de soi » (Cifali, 1995).

En ce qui concerne la géographie (l'histoire-géographie), un professeur en quête de ressources pour son enseignement peut en effet avoir accès à une multitude de textes : des ressources documentaires publiées dans les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique, quelques précis d'enseignement de la géographie écrits par des formateurs, les sites internet des Académies (dont les responsables éditoriaux sont les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de la discipline) et les cours de professeurs en ligne sur internet. Tel est l'environnement textuel de la profession : une profusion d'énonciateurs, certains institutionnels et hiérarchiques, d'autres en plus grand nombre, enseignants, qui livrent leurs cours en ligne sans paratexte descriptif ou explicatif à minima de leurs intentions et de leurs références. Les hésitations, les errements, les maturations, les réussites, tout cela est absent. Tout se passe comme si la pratique se trouvait masquée, comme si les récits par lesquels peuvent se transmettre des façons de faire efficaces et comme si l'écriture de la pratique professionnelle (la préparation du cours, les notes prises avant,

pendant ou après le cours, les brouillons) n'était pas prioritairement un objet de partage et de questionnement, dans la profession.

Pour ces raisons, chercher et écrire sur les pratiques enseignantes, peut paraître légitime à un didacticien. Cependant, les pratiques enseignantes existent sans avoir besoin d'un travail particulier des didacticiens dans leur direction. L'écriture de recherche ne doit donc pas seulement convaincre les autres didacticiens de l'exactitude de ce que l'auteur décrit, de la valeur de ses conceptualisations ou encore de la pertinence sociale et politique de sa démarche. Elle doit aussi en convaincre des professeurs d'histoire-géographie. L'enjeu de l'écriture sur les pratiques concerne alors les deux parties : pour les enseignants, écrire pour mieux comprendre leurs pratiques, mieux se connaître enseignant en géographie et s'ouvrir des possibles didactiques ; pour les chercheurs, écrire pour comprendre et soutenir l'évolution des pratiques, pour faire évoluer leur conception des pratiques des enseignants et pour explorer les possibilités de l'écriture de recherche en relation avec la formation.

Recherche et intervention : de quelques enjeux communs avec la géographie sociale ?

Avec les recherches sur l'enseignement de la géographie du secondaire, centrées autour des pratiques enseignantes, il me semble que l'on retrouve à deux niveaux, l'un thématique et l'autre épistémologique, des préoccupations de géographie sociale.

Sur le niveau thématique, on peut identifier d'une part le thème des inégalités et d'autre part, le thème du travail. Concernant les inégalités dans l'enseignement, des développements sont possibles dans la compréhension de l'impact des carrières enseignantes, que la seule logique administrative (et non de formation ou de projet) gouverne aujourd'hui, sur les contenus d'enseignement. On peut aussi penser à l'observation d'inégalités dans le traitement de certains objets d'enseignement (l'Europe, la mondialisation, les territoires de proximité). Par ailleurs, l'enseignement de la géographie (de l'histoire-géographie) est encore très souvent abordé en ignorant le travail enseignant. Entendons le travail comme mobilisant le sujet dans une organisation du travail qui en contraint de façon très précise les situations. Dès lors, le travail c'est aussi « ce qui ne se

fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs- ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou ce qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2001, p. 50). La spécificité du travail enseignant en géographie reste une énigme, pourtant nécessaire à élucider dans une perspective de formation adaptée aux besoins des professeurs.

Sur le niveau épistémologique, certains « lieux » d'enjeux semblent dépasser de très loin, le cadre circonscrit de recherches de didactique de la géographie, et recouper quantité de recherches de géographie sociale. Tout d'abord, le traitement du cas, de la singularité irréductible des événements, des processus, des territoires, des acteurs: quels critères de scientificité élaborer quand la perspective de généralisation n'a pas d'utilité ou de sens? Comment répondre malgré tout à l'exigence théorique (*theoria*: contemplation de l'immuable), sans laquelle il n'y a pas de transfert envisageable des résultats d'un cas à un autre, d'une recherche à une autre? Ensuite, la place du chercheur, sa finalité, son rôle, son « métier » face à des savoirs légitimes, mais concurrents entre eux et concurrents avec les siens. Quelle démarche, quelles méthodes, quels outils pour un dévoilement, une réévaluation, une publicité de ces savoirs? Enfin, l'intervention du chercheur, sa participation au changement, notamment lorsqu'il participe à développer les ressources symboliques (compétences langagières, appropriation des discours, prise de conscience de ses ressources etc.) des acteurs sur les scènes, où il construit son terrain. Quelles pratiques de réflexivité pour que l'intervention elle-même soit incluse dans l'observation de recherche et que les résultats terminaux incluent l'évaluation des effets de la recherche, sur son terrain comme sur ses acteurs scientifiques?

Conclusion

La géographie scolaire est une réalité sociale plus nuancée, composite, fluide et complexe que ce qu'en donnent à imaginer les caricatures médiatiques, pour peu que l'on s'intéresse aux pratiques professionnelles. Et donc qu'on accorde aux enseignants le crédit qu'ils détiennent des savoirs d'expérience et qu'ils ont développé des habiletés spécifiques qui ne sont pas, qui ne peuvent pas être contenues dans des savoirs disciplinaires préétablis. Pourtant, le travail d'enseignant en géographie reste aujourd'hui mal connu d'un point de

vue didactique. De même que ne sont pas connus les phénomènes (éventuels) d'inégalité dans l'enseignement de la géographie (quelles représentations du monde construites dans les différents types de classe ou d'établissement?), les phénomènes de construction identitaire des élèves par la géographie scolaire ou encore les phénomènes locaux, à l'échelle de l'établissement, de détermination des pratiques enseignantes en relation avec les recrutements des enseignants, avec le fonctionnement des équipes, avec les représentations professorales des populations scolarisées etc. Bref, la géographie scolaire n'est pas encore tellement abordée en tant que réalité sociale, comme si les élèves, les professeurs et les programmes se rencontraient sur un terrain neutre de tout engagement subjectif et de toute détermination sociale. Si les interrogations classiques de géographie sociale sur le changement social et les inégalités peuvent féconder les questionnements de recherche en didactique de la géographie, celle-ci peut alimenter la réflexion épistémologique fondamentale en géographie sociale, autour des questions de la singularité, de l'intervention et de la recherche-action. Tout aussi politique, serait l'enjeu pour les géographes se réclamant d'une approche de géographie sociale, d'un investissement du champ de la production de géographie scolaire (programmes, manuels, documents didactiques). Comment croire en effet que la géographie prépare à la vie en société et à la prise en charge de son changement par les nouvelles générations, alors qu'elle ignore massivement les inégalités sociales, l'ethnicité, les minorités ou encore la géographie politique?

Références bibliographiques :

- BEILLEROT, J. (1999), La place du terrain dans la formation professionnelle des enseignants, Conférence, École d'été: s, IUFM du Pôle Grand Est, p. 7-23
- CIFALI, M. (1995) « Écriture et transmission de l'expérience », *Actes de l'Université d'été: L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites, Saint-Jean d'Angély*
- CLOT, Y. (2001) « Clinique du travail, clinique du réel », *Le Journal des psychologues*, n° 185, mars 2001, p. 48-51

- GRATALOU, C. (1998) « Sous l'influence des conventions scolaires », *Espaces-Temps, Histoire-géographie*, 1. L'arrangement, n° 66/67, p. 63-79
- RETAILLE, D. (2000) « Penser le monde », in : Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace et esprit des lieux Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, Coll. Mappemonde, p. 273-286
- RETAILLE, D. (1997) *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po, 284 p.
- ROBIC, M.-C (2000), « Confins, routes et seuils: l'au-delà du pays dans la géographie française du début du xx^e siècle », *Communications*, p. 193-179
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels Québec*, Presses de l'Université de Laval
- THEMINES, J.-F. (2004) *Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire*. Caen, texte inédit, 351 pages, 54 figures
- THEMINES, J.-F. (2005) « L'épistémologie de la géographie dans la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie: des intentions de formateurs aux pratiques de professeurs-stagiaires », *Actes des Journées d'Études de Didactiques de l'histoire et de la géographie*, Lyon, INRP
- THEMINES, J.-F. (2006) « Croquis et schémas en classe de géographie: quelles fonctions pour quels discours géographiques? », *Mappemonde*, à paraître