



HAL
open science

Étude de la professionnalité émergente chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants : l'exemple de la mise en œuvre du concept d'habiter

Agnès Jung

► To cite this version:

Agnès Jung. Étude de la professionnalité émergente chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants : l'exemple de la mise en œuvre du concept d'habiter. Education. 2018. dumas-02090982

HAL Id: dumas-02090982

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02090982v1>

Submitted on 5 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire de Master 2
Mention Pratiques et Ingénierie de Formation
Conception, Interventions et Recherche en Éducation et Formation (CIREF)

Agnès JUNG

**Étude de la professionnalité émergente
chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants :
l'exemple de la mise en œuvre du concept d'habiter.**

Mémoire dirigé par Thierry Philippot, Maître de Conférences 70^e section
Université de Reims Champagne Ardenne

Soutenu le 31 août 2018



« Qu'est-ce que cela signifie sentir physiquement le monde ? Le parcourir certes, mais pas seulement, se laisser traverser aussi par lui, être modifié, heurté, on est loin du tourisme. Sentir le monde, c'est accepter le risque qu'il vous bouscule, c'est même le vouloir profondément... »

Préface de Laurent Gaudé
dans *Allers-Retours (1993-2011)*
de Jean-Louis Martinelli, Actes Sud 2012.

Remerciements

Tous mes remerciements vont à ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de recherche.

A Thierry Philippot, mon directeur de mémoire, sa lecture attentive et nos échanges ont contribué à alimenter ma réflexion.

A Stéphane Brau-Antony, son attention et ses questions lors des séminaires m'ont permis d'affiner mon propos.

A Fabien Emprin, pour ses précieux conseils concernant IramUTEQ.

A Gilles Baillat, d'avoir accepté d'évaluer mon travail au sein du jury de soutenance.

J'exprime enfin toute ma gratitude aux enseignants qui ont contribué à ce travail de recherche en répondant au questionnaire et en acceptant de m'accueillir dans leur classe.

Un merci particulier à Catherine Miot et Marie-Claire Ruiz.

Résumé

Ce mémoire porte sur l'étude de la professionnalité en construction des professeurs d'histoire et de géographie débutants à partir de l'étude de la mise en œuvre du concept d'habiter, un concept récemment renouvelé par la géographie universitaire et introduit dans les programmes de cycle 3 en 2015. Ce travail s'appuie sur un cadre conceptuel composite faisant appel à la didactique de la géographie, à l'ergonomie de langue française et à la clinique de l'activité. L'analyse de 31 questionnaires auprès de professeurs stagiaires et de quatre verbatims issus d'entretiens de confrontation aux traces d'activité auprès de professeurs néo-titulaires permet de saisir les univers de sens de l'habiter et de repérer des indices stratégiques, tactiques et éthiques de leur professionnalité émergente. Au travers des savoirs d'action mobilisés par ces débutants ont été identifiés les processus en œuvre dans la didactisation d'un concept, le rôle des supports (manuel, cahier) dans l'appropriation du genre professionnel, l'importance du rapport aux autres (élèves, enseignants), les temporalités diverses et les dynamiques identitaires en œuvre dans la professionnalité émergente de ces professeurs d'histoire et de géographie débutants.

Mots-clés

Professionnalité émergente – enseignant débutant – didactique de la géographie – habiter - géographie enseignée.

Abstract

This research thesis deals with the study of emerging professionalism of history and geography junior teachers on the study of the implementation of the dwelling concept, which has recently been renewed by academic geography and introduced within the 3rd cycle programmes in 2015. This work is based on a mixed conceptual framework calling on the didactics of geography, French language ergonomics and the clinic of activity. The analysis of 31 questionnaires conducted with the junior teachers and of 4 verbatims coming from interviews among new teachers enables to understand the idea of dwelling and pinpoints the strategic, tactic and ethic evidences of their emerging professionalism. The actual process used within the didactisation of a concept, the role of supports (books, note books) within the appropriation of professional gender, the importance of interactions (students, professors), the various temporalities and the dynamics on identity used within the emerging temporality of these history and geography junior teachers have been identified through the knowledge used by these junior teachers.

Key-words

Emerging professionalism - junior teacher - didactics of geography – dwelling - taught geography.

Sommaire

Résumé.....	4
Abstract.....	5
INTRODUCTION.....	11
PREMIÈRE PARTIE : Problématisation.....	17
CHAPITRE 1	18
Contextes.....	18
1. 1. Les évolutions récentes de la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie : universitarisation, professionnalisation et naissance des ESPE.....	18
1. 2. Un CAPES-CAFEP d'histoire-géographie rénové.....	21
1. 3. L'habiter dans les programmes de 2015.....	25
CHAPITRE 2.....	27
Vers un questionnement de recherche.....	27
2. 1. La question de la formation initiale des enseignants.....	27
2. 2. Les enjeux d'une formation à l'enseignement de la géographie.....	28
2. 3. Le concept d'habiter.....	31
2. 3. 1. Le concept d'habiter dans la géographie universitaire.....	31
2. 3. 2. Le concept d'habiter dans les programmes officiels.....	34
2. 4. Problématique.....	36
CHAPITRE 3	38
Cadre conceptuel.....	38
3. 1. Professionnalisation, professionnalité et professionnalité émergente.....	38
3. 2. La didactique de la géographie.....	42

3. 3. L'analyse du travail enseignant : les apports de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité.....	44
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	49
DEUXIÈME PARTIE :.....	50
Le dispositif de recueil et de traitement des données.....	50
CHAPITRE 4.....	51
Une enquête par questionnaire auprès des professeurs stagiaires pour cerner le concept d'habiter.....	51
4. 1. La présentation du dispositif.....	51
4. 2. La population de l'étude : des professeurs stagiaires d'histoire-géographie.....	53
4. 2. 1. Deux recueils de questionnaires auprès des professeurs stagiaires.....	53
4. 2. 2. Le portrait de la population du corpus A.....	54
4. 3. Le traitement des données avec IRaMuteQ.....	56
CHAPITRE 5	61
Des entretiens pour cerner la construction d'une professionnalité émergente au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter chez les néo-titulaires (T1)	61
5. 1. La présentation du dispositif de recueil des entretiens.....	62
5. 2. La population de l'étude : des professeurs d'histoire-géographie débutants.....	62
5. 2. 1. Un échantillon de convenance.....	62
5. 2. 2. Le portrait de la population du corpus B.....	64
5. 3. Le traitement des données.....	66
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	69
TROISIÈME PARTIE : Résultats, analyses et discussions.....	70

CHAPITRE 671

L’habiter, du concept scientifique à sa pragmatisation.....71

6. 1. Les univers de sens du concept d’habiter chez les professeurs stagiaires.....71

6. 1. 1. Premiers résultats de l’analyse statistique textuelle.....72

6. 1. 2. Des mots marqueurs de la géographie dans le corpus A : « *espace* », « *lieu* », « *territoire* » et « *monde* ».....75

6. 1. 3. Les univers de sens de l’habiter.....82

6. 2. La géographie scolaire au travers de l’habiter.....86

6. 2. 1. Des finalités assignées à la géographie scolaire.....87

6. 2. 2. Des exercices type de la discipline scolaire.....89

6. 2. 3. Une géographie hétérogène.....90

6. 3. Le rapport au prescrit chez les professeurs d’histoire et de géographie débutants.....93

6. 3. 1. Le prescrit, source de questionnements96

6. 3. 2. Une première appropriation du prescrit.....97

6. 4. Vers une pragmatisation du concept d’habiter.....99

CHAPITRE 7104

Des indices de la professionnalité émergente des professeurs d’histoire et de géographie débutants.....104

7. 1. Des stratégies d’action.....105

7. 1. 1. Des notions de programmation et de progression, indices stratégiques de professionnalité émergente.....105

7. 1. 2. Une préparation approfondie de la situation d’enseignement s’appuyant sur des compétences didactiques et pédagogiques, indice de professionnalité émergente109

7. 2. Réflexivité et professionnalité émergente.....115

7. 2. 1. Un retour sur expériences, indice tactique de professionnalité émergente ?115

7. 2. 2. Itérations et ajustements, indices tactiques de professionnalité émergente.117

CHAPITRE 8122

Appropriation du genre et développement professionnel au travers des savoirs d'action mobilisés par les professeurs d'histoire et de géographie débutants122

8. 1. Une certaine appropriation du genre professionnel du professeur d'histoire et de géographie..... 122

8. 1. 1. De l'usage efficient du manuel, signe de professionnalité émergente.....123

8. 1. 2. De l'usage du cahier par les professeurs d'histoire-géographie débutants..129

8. 2. Des tensions génératrices de professionnalité émergente dans le réel de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants..... 136

8. 2. 1. Des difficultés de diverses natures exprimées.....136

8. 2. 2. Des activités empêchées..... 140

8. 2. 3. Des compromis provisoires..... 142

CHAPITRE 9145

Le rapport aux autres dans la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants.....145

9. 1. Le regard porté sur les élèves..... 146

9. 1. 1. La présence des élèves dans les corpus A et B..... 146

9. 1. 2. Rapport à l'élève et au groupe, indice de professionnalité émergente.....150

9. 1. 3. La prise en compte des élèves dans l'action professionnelle, indice de professionnalité émergente..... 154

9. 2. Les interactions avec les autres professionnels..... 159

9. 2. 1. Le rôle des collectifs informels dans la professionnalité émergente.....159

9. 2. 2. L'inscription dans l'EPL, signe de professionnalité émergente ?.....161

CHAPITRE 10.....167

Temporalités et dynamiques de la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants.....167

10. 1. Temporalités de la professionnalité émergente..... 168

10. 1. 1. Une professionnalité émergente qui s’inscrit dans le temps.....	168
10. 1. 2. L’émergence de la professionnalité n’est pas un processus linéaire.....	170
10. 2. La professionnalité émergente s’inscrit dans une dynamique de développement identitaire et de reconnaissance.....	172
CONCLUSION.....	178
Bibliographie.....	183
1- Monographies et revues.....	183
2- Textes officiels.....	191
Liste des tableaux et figures.....	192
1- Liste des tableaux.....	192
2- Liste des figures.....	192
Liste des annexes.....	193
Annexe 1 : Extrait du programme d’histoire-géographie de cycle 3 (2015).....	194
Annexe 2 : Un exemple de questionnaire du corpus A.....	199
Annexe 3 : Un exemple de questionnaire traité pour IRaMuTeQ.....	201
Annexe 4 : Paramétrages de l’analyse Classification Méthode Reinert dans IRaMuTeQ (R1R2).....	202
Annexe 5 : Verbatim d’un entretien du corpus B.....	203
Annexes 6 : Traces d’activités liées à la mise en œuvre du concept d’habiter.....	226
Annexe 7 : Premières caractéristiques du corpus A après lemmatisation.....	236
Annexe 8 : Principales formes actives dans R1, R2 et R1R2 après lemmatisation.	237
Annexe 9 : Concordancier pour la forme « lieu »	239

INTRODUCTION

L'association de l'histoire et de la géographie comme discipline scolaire est une originalité française. Cependant, la formation initiale est rarement bivalente. Ainsi, professeure agrégée d'histoire, nous sommes amenée au quotidien, comme nombre d'enseignants, à enseigner une discipline pour laquelle nous avons été moins formée à l'université. L'histoire domine toujours parmi les enseignants débutants : elle est le domaine de formation de près de 90 % des candidats au CAPES-CAFEP¹. Ce déséquilibre marque durablement les pratiques de classe : l'histoire est souvent enseignée de manière privilégiée malgré les instructions officielles qui imposent une parité horaire. Pour beaucoup, l'histoire, par ses finalités civiques et patrimoniales, semble être plus importante que la géographie pour donner des clés de lecture du monde contemporain. Depuis le XIXe siècle, la finalité principale de la géographie scolaire était de transmettre des informations sur des portions d'espace politiquement choisies (la France, l'Europe...). Jusqu'au tournant paradigmatique de la géographie dans les années 1970/1980, elle donnait le cadre dans lequel l'histoire s'inscrivait.

Les attentes institutionnelles sont différentes aujourd'hui. « Les évolutions récentes, approches thématiques et conceptuelles ainsi qu'étude de cas, créent peut-être une rupture : comprendre devient plus important qu'apprendre » souligne Clerc (2014, p. 30). Dans les programmes de 2015, il est indiqué, pour le cycle 3, que « ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes » (p. 172)². En effet, depuis le début des années 2000, les changements sont nombreux dans la discipline scolaire : nouvelles démarches, contenus renouvelés et changement paradigmatique. L'étude de cas est devenue l'approche dominante au sein de la géographie scolaire. Son introduction correspond à une volonté de modifier les pratiques enseignantes,

1 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré - Certificat d'Aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements privés sous contrat du 2nd degré.

2 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

notamment de rompre avec des enseignements centrés sur l'exposition des savoirs. Les derniers programmes s'orientent vers une géographie plus thématique et plus problématisée avec une dimension prospective : ainsi, en 5e, dans les programmes de 2015 aborde-t-on la question des « ressources limitées, à gérer et à renouveler » avec la volonté de montrer « les enjeux liés à la recherche de nouvelles formes de développement économique, susceptibles d'assurer une vie matérielle décente au plus grand nombre, sans compromettre l'écosystème et sans surexploitation des ressources»³. La géographie est « la science considérant la Terre comme "demeure de l'Homme", une discipline anthropocentrée et, non pas, ou plus naturaliste » pour Robic et Rosemberg (2016, p. 3). Outre les changements de démarche et de contenus, la géographie scolaire a connu, à la suite de la géographie universitaire, un changement de paradigme (Kuhn, 1962). Les sciences ne progressent pas par accumulation linéaire du savoir, mais par une succession de paradigmes le plus souvent incompatibles entre eux : au paradigme de l'école française de géographie s'oppose aujourd'hui un nouveau paradigme. La géographie vidalienne s'intéressait aux régions et aux interactions hommes/nature : elle était inductive, idiocratique, analytique, possibiliste. Le paysage y occupait une place prépondérante : « le paysage parcouru par le regard était considéré comme une réserve d'indices multiples sur la nature des dynamiques liant et animant les eaux, les roches, les végétaux, les villages et les hommes » (Clerc, 2014, p. 35). La géographie universitaire des années 1970 remet en cause cette géographie classique et propose un changement paradigmatique ancrant la discipline dans le champ des sciences sociales : elle part d'une problématique, approche la complexité de manière systémique, raisonne à différentes échelles et identifie des concepts. L'entrée du concept d'habiter dans les programmes du cycle 3 de 2015 montre d'ailleurs la perméabilité entre la géographie scientifique et la discipline enseignée. La référence aux savoirs académiques légitime les savoirs scolaires. Pour autant, ceux-ci sont aussi le produit des concepteurs de programme, des auteurs de manuels et des enseignants : ce système autoréférencement est d'ailleurs un élément de résistance aux transformations.

3 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Ce mémoire de recherche s'inscrit largement dans la réflexion initiée par notre participation en 2016 à un GRF (Groupe de Recherche Formation) sur le concept d'habiter et son enseignement. En effet, au cours d'une première année, ce groupe, associant des professeurs du secondaire, une conseillère pédagogique du premier degré et un enseignant chercheur de l'ESPE⁴, a élaboré un questionnaire afin d'analyser le sens commun de l'habiter dans les discours produits chez des enseignants du premier comme du second degré. Au cours de la seconde année, l'objectif était d'étudier les pratiques effectives d'enseignement de la géographie dans la mise en œuvre de l'habiter en s'appuyant sur les pratiques commentées (entretiens de confrontation) ou des pratiques effectives (traces d'activité). Or, parmi ce corpus d'environ 80 questionnaires collectés en 2016, les 16 questionnaires complétés par les professeurs stagiaires d'histoire-géographie semblaient très différents en raison de la longueur des réponses et de leur contenu. Aussi est-il intéressant, dans le cadre de ce mémoire, d'étudier de manière plus précise les conceptions de l'habiter de cette population particulière.

Cette observation trouve un écho particulier auprès de nous. Tutrice depuis 2001, animatrice dans le cadre de formations diverses (les outils numériques, les nouveaux programmes...) intervenant régulièrement dans la formation des PFS (Professeurs Fonctionnaires Stagiaires) entre 2010 et 2015 sur diverses thématiques (le récit en histoire, les compétences, les tâches complexes, les dispositifs...), nous sommes, depuis la rentrée 2016, formatrice à temps partagé à l'ESPE. Aussi l'accompagnement de professeurs débutants puis la participation à leur formation nous conduit à nous intéresser aux travaux de Lussi Borer et Ria sur les enseignants débutants, à ceux de Wittorski autour de la professionnalisation et de Jorro dans le champ de la professionnalité en devenir. Ce mémoire à visée compréhensive a donc pour but d'étudier la professionnalité en construction des enseignants débutants au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter.

4 École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

La formation académique doit permettre aux futurs enseignants de maîtriser les contenus à enseigner : comme la majorité des candidats aux concours ont une formation universitaire en histoire, dans quelle mesure ont-ils eu accès à cette nouvelle géographie, science sociale ? Le CAPES d'histoire-géographie dont le débouché est l'enseignement secondaire donne, depuis les années 1990, une dimension pédagogique à ses épreuves. L'épreuve orale, dite « professionnelle » (1991) puis « sur dossier » (1993) a imposé aux étudiants de se pencher sur l'histoire et l'épistémologie de la géographie. Depuis 2013, dès l'écrit et surtout aux deux épreuves orales, le concours affirme la bivalence histoire/géographie. La préparation aux questions de géographie permet-elle de les armer suffisamment pour enseigner démarches et concepts nouveaux de la géographie scolaire ? Trouve-t-on dans leurs discours et leurs pratiques les traces de plusieurs paradigmes géographiques ? Mettent-ils en œuvre une géographie telle qu'elle est enseignée à l'université aujourd'hui ou telle que les débutants se représentent ce que doit être, selon eux, la géographie scolaire (exercices type comme le repérage, l'analyse de paysages...) ?

Le CAPES-CAFEP rénové fait aussi appel à une réflexion directement professionnelle. Cette évolution s'inscrit dans la réforme de la formation des enseignants initiée par la mastérisation et la création des ESPE, intégrées aux universités. Tout en les préparant aux concours, ces Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation forment aux métiers du professorat, de l'éducation et de la formation. Elles proposent aux étudiants un parcours en quatre semestres, permettant la validation d'un diplôme national de master et la préparation aux concours de recrutement placés à la fin de l'année de M1. À l'issue de cette formation, quelle connaissance du prescrit ont les professeurs débutants ? Comment les programmes officiels sont-ils travaillés par ces enseignants ? Comment mettent-ils en œuvre les programmes à travers le concept d'habiter ? Comment ce concept se traduit-il dans l'activité réalisée ? À quelles pratiques associent-ils l'habiter ?

Nous étudions à travers le concept d'habiter les différentes facettes de la professionnalité en construction, processus dynamique dans lequel les débutants développent compétences et gestes professionnels. Aussi notre étude s'appuie-t-elle sur deux corpus distincts : d'une part, les conceptions de l'habiter chez les professeurs stagiaires au travers de questionnaires (corpus A) et d'autre part, l'étude de la professionnalité en construction chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants (T1) via la mise en œuvre du concept d'habiter au sein des classes au travers d'entretiens de confrontation (corpus B). Perçoit-on une évolution entre la conception initiale des professeurs stagiaires et la mobilisation du concept chez des néo-titulaires ? Quels sont les indices de la construction de leur professionnalité ? Pour ce faire, nous mobilisons un cadre théorique composite faisant appel à la fois à la didactique de la géographie, à l'ergonomie de langue française et aux apports de la clinique de l'activité.

Aussi, après avoir rappelé des éléments de contexte portant sur la formation initiale des enseignants d'histoire et de géographie et sur la rénovation du CAPES-CAFEP, nous évoquerons dans ce mémoire de recherche l'introduction du concept d'habiter dans les programmes de 2015, liant les questions posées par l'enseignement de la géographie scolaire et l'apprentissage du métier. Puis nous définirons dans notre cadre conceptuel professionnalisation, professionnalité et professionnalité émergente.

Dans une deuxième partie, nous présenterons le dispositif de recueil de données permettant de relever des indices de la construction de cette professionnalité au travers du concept d'habiter : des questionnaires pour le premier corpus auprès des professeurs stagiaires et des entretiens de confrontation aux traces d'activités des professeurs débutants (T1).

Les résultats issus des deux corpus exploités seront présentés, analysés et discutés dans la troisième partie. Au travers de l'habiter et sa mise en œuvre, nous identifierons des indices de professionnalité émergente chez les professeurs

d'histoire et de géographie débutants ainsi que les processus en œuvre dans la construction du métier.

PREMIÈRE PARTIE : Problématisation

Dans cette première partie, nous rappelons les éléments de contexte portant sur la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie, sur le CAPES-CAFEP rénové à la session 2014 et sur l'introduction, dans la géographie scolaire, du concept d'habiter, concept récemment renouvelé par la géographie universitaire.

L'enjeu au travers de nos questions de recherche est de caractériser la professionnalité en construction des professeurs d'histoire et de géographie débutants, processus dynamique, via la mise en œuvre du concept d'habiter.

Pour cela, nous définissons dans notre cadre conceptuel professionnalisation, professionnalité et professionnalité émergente, le cadre théorique composite de notre recherche faisant appel aux apports de la didactique de la géographie, de l'ergonomie de langue française et de ceux de la clinique de l'activité.

CHAPITRE 1

Contextes

La réforme de la formation des enseignants portée par la loi de refondation de juillet 2013 a rétabli une formation initiale en alternance à forte dimension professionnalisante dans un contexte de création des ESPE, composantes spécifiques intégrées aux universités. En effet, le quinquennat de Nicolas Sarkozy avait vu la disparition de la formation professionnelle au profit d'une mastérisation généralisée, mais essentiellement disciplinaire. Or, comme « enseigner est un métier qui s'apprend », le master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) offre désormais aux étudiants « une formation en alternance, tournée résolument vers la professionnalisation et soucieuse des difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier aux différentes disciplines et des modules portant sur toutes les dimensions de l'exercice de leur futur métier » (Ronzeau & Demeuse, 2017, p. 6). Pour autant, le concours de recrutement des enseignants du second degré, placé à la fin de l'année de M1, est maintenu, celui d'histoire-géographie connaissant cependant ces dernières années une évolution.

1. 1. Les évolutions récentes de la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie : universitarisation, professionnalisation et naissance des ESPE

La formation des enseignants connaît depuis 30 ans un certain nombre d'évolutions. Créés au début des années 1990, les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) pour les enseignants du primaire et du secondaire sont intégrés dans les universités en 2008. Deux ans plus tard, la réforme de la formation des enseignants, dite réforme de la mastérisation participe d'un processus d'universitarisation souligné par Bourdoncle (2007) : « la création de diplômes

professionnels par les universitaires ne fait pas que contribuer à la professionnalisation de l'université ; elle universitarise en même temps la formation des professionnels du secteur concerné » (p. 136). Ce dernier définit l'universitarisation comme « un processus qui les [formations] rend universitaires alors qu'elles existaient auparavant ailleurs qu'à l'université » (Bourdoncle, 2007, p. 138). En 2013 ont été créées les ESPE⁵, qui mettent en œuvre la formation des enseignants du primaire et du secondaire et des conseillers principaux d'éducation. Le master MEEF, diplôme national délivré par les universités et répondant au cahier des charges du diplôme national de master précisé par l'arrêté du 25 avril 2002⁶, y est préparé : ce diplôme sanctionne un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits européens au-delà du grade de licence. La référence au master comme niveau de recrutement des enseignants montre l'alignement de la France sur l'idée d'une formation des enseignants par l'université. Pour autant, la situation est assez diverse en Europe : « hormis cependant la perspective du LMD et le positionnement de la formation des enseignants au niveau master, on ne trouve guère d'indications fortes quant aux buts à viser ou à atteindre (par exemple, quelle professionnalité enseignante ?) et quant aux modalités permettant aux différents systèmes de formation d'y parvenir. » (Baillat, 2010, p. 9). La formation des enseignants du secondaire correspond le plus souvent à quatre années d'enseignement supérieur selon deux modalités : une formation initiale consécutive ou une formation initiale simultanée⁷. La durée des stages varie d'un pays à l'autre. La formation universitaire française à Bac + 5 vise à faire des enseignants des intellectuels et des professionnels réflexifs, capables de réfléchir sur et dans l'action (Schön, 1993). Au-delà de l'aspect institutionnel, le rattachement à l'université adosse les formations délivrées par les ESPE à la recherche dans la logique de maîtrise. Comme le précise Bourdoncle (2007), « les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche » (p. 138). Dans les

5 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

6 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=CA7BCDD998615010AE9A768DBFB31896.tpdjo14v_1?cidTexte=JORFTEXT000000771847&categorieLien=id

7 Allemagne, Slovaquie, Islande par exemple.

ESPE, il s'agit « d'assurer aux futurs enseignants une culture et un début de pratique de la recherche au demeurant insécables de leur professionnalisation » (Roussel, 2017, p. 114).

La dimension de professionnalisation⁸ est importante tant en licence qu'en master grâce aux stages professionnels. Dans un premier temps, les étudiants de L3 peuvent, s'ils le souhaitent, effectuer un stage de préprofessionnalisation. Enfin, le stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA), situé en début de parcours de master (M1) a pour principal objectif de permettre aux étudiants de se confronter à la réalité du métier d'enseignant. Il s'agit, pour eux, de prendre de la distance avec la vision qu'ils pouvaient en avoir en tant qu'anciens élèves. Ce contact avec la réalité du métier a aussi pour but de confirmer leur choix : il intervient donc avant les écrits des concours de recrutement afin de stimuler leur motivation. Il permet de plus d'observer les élèves, leurs comportements, la manière dont ils travaillent en classe et de prendre conscience des différentes facettes qui composent le métier. En effet, le métier ne se limite pas à la classe (selon le triptyque : préparation, réalisation du cours, corrections) mais intègre un cadre plus large comme le travail en équipe (équipe pédagogique, Accompagnement Personnalisé...) ou le développement de partenariats. Le SOPA permet aux étudiants de master de saisir les missions qui affèrent à leur futur métier, dans ses différentes dimensions, ainsi que la contribution de ce métier à la vie de l'EPL (Établissement Public Local d'Enseignement). En M2, les lauréats des concours de recrutement suivent une formation conçue selon la logique d'une alternance intégrative. Les professeurs stagiaires ont en effet une entrée progressive dans le métier grâce à une formation en alternance. Leur temps est partagé entre l'établissement scolaire (collège ou lycée) où ils sont affectés pour neuf heures (deux à trois classes en responsabilité) et dans lequel ils bénéficient de la présence de leur tuteur terrain désigné par l'inspection, et entre l'ESPE où ils suivent les enseignements de CPIS (Connaissance des Publics et des Institutions Scolaires), des enseignements disciplinaires et didactiques et une formation au numérique. Ainsi construite, la formation favorise l'articulation de l'action

⁸ <http://www.reseau-espe.fr/integrer-une-espe/professionnalisation>

professionnelle et de la réflexion sur celle-ci permettant aux étudiants en master 2 alternants de se doter de savoirs pour enseigner et de savoirs à enseigner. La formation fait le lien entre des situations de travail vécues en établissement scolaire lors des stages et des enseignements dispensés à l'ESPE : l'acquisition de ces premières compétences professionnelles, signes d'une professionnalité enseignante qui se construit, résultent des interactions multiples qui s'établissent entre les stages et la formation (réflexions préalables à la préparation des cours, analyse de situations professionnelles...).

La formation initiale des enseignants du second degré articule universitarisation et professionnalisation. Le master MEEF allie trois objectifs qui concourent au développement des compétences professionnelles des enseignants : le renforcement des connaissances universitaires dans les disciplines à enseigner, la préparation aux concours de recrutement et l'acquisition d'une formation professionnelle dans une logique de formation fondée sur l'alternance intégrative. Face aux défis actuels de l'École, la formation des enseignants vise donc un double enjeu, à la fois académique et professionnel.

1. 2. Un CAPES-CAFEP d'histoire-géographie renouvelé

Le CAPES renouvelé⁹ réaffirme la bivalence entre l'histoire et la géographie, bivalence introduite depuis l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des CAPES¹⁰. Il réaffirme aussi la professionnalisation donnant « au métier d'enseignant une forte dimension intellectuelle que dégage

9 Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. URL:

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo>

10 Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. URL:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?idTexte=JORFTEXT000021625818&categorieLien=id>

fortement la réflexion souhaitée sur la transmission des savoirs scientifiques indispensables à la compétence des enseignants»¹¹.

Cette rénovation s'inscrit dans un mouvement plus large de la réforme de la formation des enseignants, marquée par la création des masters MEEF, masters professionnalisant qui visent non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi de compétences nécessaires à l'exercice du métier. Cette professionnalisation, sans la définir clairement dans les rapports de jury du CAPES-CAFEP, est régulièrement réaffirmée, rappelant «qu'il se passe bien quelque chose entre la fabrication scientifique d'un savoir et sa scolarisation. Ce moment de transformation relève en effet d'un processus de didactisation» (Bourdon & *al.*, 2015, p. 170).

La plupart des concours de recrutement des enseignants ont été rénovés afin de permettre une évaluation des compétences professionnelles. Par exemple, dans les CAPES de langues et de lettres, il faut faire preuve d'une réflexion didactique et avoir une bonne connaissance littéraire et culturelle. Le programme du concours du CAPES de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) est constitué des programmes de SVT du collège et du lycée (voie générale), du programme de biologie et de sciences de la Terre de la classe préparatoire scientifique BCPST (Biologie, Chimie, Physique, Sciences de la Terre) et des éléments de sciences du vivant des programmes de chimie, biochimie, sciences du vivant de la série STL (Sciences et Technologie de Laboratoire) du lycée¹².

Le CAPES d'histoire et géographie occupe donc une place originale parmi les disciplines en articulant les questions des quatre concours (agrégation externe d'histoire, agrégation externe de géographe, agrégation interne d'histoire-géographie, CAPES externe d'histoire-géographie) et en proposant trois questions

11 Rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie 2015, présenté par Vincent DUCLERT, président du jury, p 9. URL :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/95/6/histg_458956.pdf

12 Rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie 2015, présenté par Vincent DUCLERT, président du jury, p 9. URL :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/95/6/histg_458956.pdf

d'histoire (parmi les quatre périodes historiques, ancienne, médiévale, moderne et contemporaine) et trois questions de géographie (géographie des territoires, géographie thématique et géographie de la France). Tout en affirmant la bivalence des enseignants d'histoire-géographie, voire sa trivalence avec l'EMC¹³, le rapport de la session 2017 du concours de recrutement des professeurs d'histoire-géographie souligne que : « cela ne signifie pas que les professeurs d'histoire et de géographie doivent abandonner leur valence de prédilection ou renoncer à l'apport pédagogique et intellectuelle que représente une spécialisation qu'apporte par exemple une expérience de recherche. La maîtrise approfondie d'un sujet donne accès en effet à une compréhension critique des savoirs qui favorise la démarche pédagogique et concourt à la réalisation de contenus didactiques. Participer par soi-même à l'élaboration du savoir historique ou géographique ne peut qu'enrichir une pédagogie, conférer plus d'assurance devant la classe, permettre de mieux innover avec les élèves, et soutenir enfin une haute idée du métier d'enseignant et de sa dignité » (p. 11). La valorisation de la formation académique lors de la licence puis lors du concours du CAPES-CAFEP questionne la capacité à entrer dans le métier des lauréats du concours. Comment concilier la volonté ministérielle de professionnalisation des concours rénovés et la tradition disciplinaire de l'histoire-géographie donnant une place prépondérante aux savoirs scientifiques ?

Pour autant, dans le concours rénové, entré en vigueur à la session 2014, les dimensions didactiques et pédagogiques sont renforcées, à la fois pour les épreuves écrites et pour les épreuves orales. Ainsi, l'épreuve 2 d'admissibilité est une épreuve de commentaires de documents intégrant à parité, une dimension professionnalisante : « la seconde partie de l'épreuve, dite "Exploitation adaptée à un niveau donné", est un écrit de synthèse fondé sur "l'analyse critique" précédemment réalisée et visant à la transmission d'un savoir raisonné à une classe. Le niveau de celle-ci est déterminé par le candidat qui est aidé par des annexes relatives aux programmes d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire (ces extraits permettent de rapprocher le thème du dossier d'une situation d'enseignement

13 Enseignement moral et civique.

appelant des choix pédagogiques). Le candidat est amené à expliciter la pertinence d'une telle séquence dans un programme d'enseignement. Des objectifs de cours sont ainsi proposés dans cette introduction, lesquels débouchent sur la présentation des ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation d'enseignement, à savoir des notions, des connaissances, et pour l'histoire, un document maître désignant une étude de cas dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi, pour la géographie, une production graphique dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi » (Rapport du Jury du concours CAPES-CAFEP externe histoire-géographie 2017, p. 13). De même, la seconde épreuve d'oral d'admission mesure la capacité du candidat à « mener une réflexion critique sur une séquence d'enseignement définie à partir de textes normatifs et d'accompagnements pédagogiques et de propositions de contenu. Le second temps de l'exposé doit être l'occasion pour le candidat de montrer son aptitude à renouveler scientifiquement ladite séquence (à partir d'un texte savant), mais aussi son aptitude à identifier les enjeux de ladite séquence en termes d'éducation civique et morale (à partir d'un texte de réflexion civique et morale) » (Rapport du Jury du concours CAPES-CAFEP externe histoire-géographie 2017, p. 17).

Pour les membres de ce jury, « la maîtrise des savoirs d'histoire et de géographie, l'importance de la réflexion critique et de la perspective civique, et la recherche de sens dans l'acte d'enseigner contribuent à la place de la professionnalisation dans le concours rénové » (Rapport du Jury du concours CAPES-CAFEP externe histoire-géographie 2017, p. 20). Néanmoins la place accordée aux savoirs scientifiques questionne la capacité des lauréats à s'insérer professionnellement dans le métier.

1. 3. L'habiter dans les programmes de 2015

C'est dans un contexte de rénovation de la géographie scolaire, d'abord dans les programmes de 2008 puis dans ceux de 2015 (Annexe 1), que le concept de l'habiter a été progressivement introduit, rappelle Biaggi, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, Groupe histoire et géographie.

En effet, désormais, et notamment au cycle 3, l'habiter est le moyen pour les élèves de rentrer dans le raisonnement géographique. Elle souligne d'ailleurs que « la démarche géographique vise la compréhension de ce qui se passe dans ce lieu, à travers les modes d'habiter des habitants qui le pratiquent au quotidien, l'aménagent » (Biaggi, 2015, p. 454). L'introduction de ce concept, présent dans la littérature scientifique comme en témoigne l'article « habiter » dans la première édition, en 2003, du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* sous la direction de Lévy et Lussault, participe aux changements de la géographie enseignée que l'institution appelle de ses vœux.

En effet, depuis les années 2000, la géographie scolaire a connu des nouveautés à la fois didactiques et conceptuelles. Sur le plan didactique, notons l'introduction de l'étude de cas en 2001 en classe de seconde et sa généralisation progressive dans les programmes du collège et du lycée. C'est par l'étude de cas qui représente désormais un temps conséquent dans une séquence d'enseignement que les élèves s'approprient les notions ou concepts géographiques au programme. La démarche inductive a pour conséquence de mettre fin à la distinction entre géographie régionale et générale. Sur le plan conceptuel, de nouvelles notions sont au cœur des programmes comme la mondialisation (programmes de 4e de 2008 et 2015, de Terminale de 2002 et 2013), le développement durable (programmes de 5e de 2008 et 2015, de 2nde de 2001 et 2010). Il est intéressant de noter au travers de ce dernier thème les rapports entretenus entre géographie académique et géographie

scolaire. Si dans le cadre de l'habiter, il y a un transfert du concept de l'université à la classe, pour le développement durable, le mouvement est inverse : « jusqu'aux années 2000, seule une poignée d'universitaires, pour l'essentiel des géographes-physiciens, venus à l'environnement, comme Yvette Veyret, s'intéressent à la question. C'est la demande scolaire qui dynamise la production, voire la recherche universitaire dans ce domaine, notamment via l'inscription de cette question aux concours de recrutement des professeurs comme le CAPES ou l'agrégation »¹⁴ souligne en 2013 Granier, IA-IPR honoraire d'histoire-géographie.

Aussi, au cours de l'année 2016-2017, un Groupe de Recherche Formation s'est constitué afin d'étudier quand et comment le concept habiter a été introduit dans les programmes du secondaire, quelles conceptions en ont les enseignants et, pour l'année en cours, en quoi l'introduction de ce concept est ou n'est pas un levier des changements introduits dans la géographie scolaire.

Conclusion

La refondation de la formation initiale des enseignants couplée à la transformation du concours de recrutement des professeurs d'histoire et géographie et l'évolution de la géographie scolaire tant sur le plan des démarches que sur celui des concepts crée un contexte de professionnalisation des enseignants résolument nouveau qu'il convient de questionner. Le modèle de formation initiale consécutive a été infléchi par une préprofessionnalisation possible pour les étudiants de licence et des stages obligatoires pour les étudiants de master.

¹⁴ http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/histoire_geo/PDF/Gerard_Granier_tx/Les_grandes_etapes_de_la_geographie_scolaire_de_1870_a_nos_jours.pdf

CHAPITRE 2

Vers un questionnement de recherche

Ce travail de recherche nous conduit à nous pencher d'abord sur la question de la formation initiale des enseignants, puis sur l'introduction de l'habiter dans les programmes scolaires.

2. 1. La question de la formation initiale des enseignants

Notre activité de formatrice à temps partagé nous a amené dans un premier temps à nous intéresser à la question de la formation initiale des enseignants et aux caractéristiques particulières des enseignants débutants. Le métier étant en profonde mutation, le défi actuel est de proposer une formation initiale qui permettra aux enseignants débutants de faire face à des conditions de travail de plus en plus variées et de plus en plus difficiles du fait de la massification de l'enseignement et de l'inclusion scolaire. Pour Lessard et Bourdoncle (2002), une formation professionnelle comporte plusieurs dimensions : « le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ; l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ; la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être) » (p. 134). La formation dispensée dans le cadre du master MEEF, formation diplômante et professionnalisante, permet-elle de développer de tels savoir-faire, savoir et savoir-être ?

Apprendre à enseigner, sous la direction de Lussi Borer et Ria (2016), aborde la question de l'apprentissage du travail enseignant. Pour ce faire, il est nécessaire, pour les auteurs, de connaître préalablement le travail enseignant : « la prise en

compte du travail réel pour penser les dispositifs de formation est encore plus cruciale dans les contextes d'enseignement difficile » (p. 11). Ces derniers proposent de s'intéresser aux co-constructions de situations de classe « que l'analyse doit permettre de typifier (repérer des éléments de généralité) ou d'identifier comme noyau de pratiques d'enseignement susceptibles d'être porteuses d'apprentissages pour la formation des enseignants » (*Ibid.*, p. 11). De même, ils préconisent d'identifier les préoccupations des futurs enseignants afin de permettre aux formateurs de mettre en place des situations de formation pertinentes. Par ailleurs, dans *Former les enseignants au XXI^e siècle*, Dupriez (2015) précise que le travail de formation doit s'inscrire dans la durée et porter sur des pratiques pédagogiques effectives plutôt que sur des principes généraux.

Cette préoccupation est au cœur de ce mémoire de recherche. Ainsi, au travers de l'exemple de la mise en œuvre du concept d'habiter, nous souhaitons identifier ces « noyaux de pratiques » utiles en formation, et, à travers cet exemple, déceler des indices de professionnalité en construction chez les professeurs débutants. Le fait de pouvoir caractériser des étapes dans les manières de faire en classe des enseignants débutants permettrait de mieux former les enseignants et donc de nourrir notre réflexion en tant que formatrice dans une dimension prospective.

2. 2. Les enjeux d'une formation à l'enseignement de la géographie

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans le cadre des didactiques des disciplines, didactique ici entendue comme « didactique praticienne, celle des enseignants, des maîtres-formateurs, celle à laquelle sont confrontés les formés qui vont en stage »¹⁵. Notre recherche interroge le travail des enseignants débutants

15 Baillat, G. (1997). Autour des mots « didactique, discipline scolaire, pédagogie ». *Recherche et Formation*, 25, 85-96 citant Jean-Louis Martinand, in *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Actes du colloque des 13, 14, 15 février 1992, Paris INRP, 1993 pp 25-26.

dans sa dimension didactique, c'est à dire lorsqu'il consiste à gérer la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires. Quelles situations d'apprentissage mettent-ils en œuvre lorsqu'ils enseignent l'habiter à des élèves de 6e en sachant que leur formation académique initiale est le plus souvent une formation académique en histoire ?

Nous visons plus particulièrement à caractériser et à comprendre la professionnalité en construction des professeurs d'histoire et géographie débutants : quels sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à l'exercice du métier ? Thémines et Le Guern (2017) ont étudié la façon dont des étudiants, en master MEEF, s'approprient les contenus universitaires de la didactique de la géographie dans leur apprentissage du métier d'enseignant en géographie. Ils ont caractérisé trois types de rapport au réel professionnel (Tableau 1).

Tableau 1 : Caractérisation des cas paradigmatiques de rapport au réel professionnel dans une formation universitaire professionnelle (master MEEF) dans Thémines et Le Guern (2017, p. 11)

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

Ces chercheurs ont dégagé un premier cas paradigmatique, articulant impératif de réalisation concrète et question d'ordre éthique, un second correspondant à des constats sur le travail et à des considérations inadaptées, car indifférentes aux savoirs des élèves et le troisième, que les auteurs identifient auprès d'un seul étudiant qui « représente un cas de rapport au réel professionnel que nous nous

proposons d'appeler désir, un désir qui produit ses propres objets au sens d'une pulsion archaïque » (Thémines, Le Guern, 2017, p. 11). Seuls les étudiants relevant de la première catégorie (l'épreuve) entrent dans la professionnalité de professeurs d'histoire-géographie par rapport à laquelle ils peuvent se situer.

Aussi nous appuyons-nous sur la grille d'analyse que proposent ces auteurs mobilisant le rapport à la prescription, la finalité ou sens de l'action, le rapport aux objets en usage dans l'enseignement, le regard sur les élèves, et la capacité d'action des professeurs pour construire notre propre grille d'analyse dans le cadre de ce travail de recherche.

2. 3. Le concept d'habiter

Nous définissons ici le concept d'habiter, tel qu'il est renouvelé dans la géographie académique puis tel qu'il figure dans les programmes officiels.

2. 3. 1. Le concept d'habiter dans la géographie universitaire

Nous avons effectué dans un premier temps une revue de littérature afin de stabiliser le concept d'habiter, défini comme « se construire en construisant le "Monde". Ainsi défini comme résultats autant que processus »¹⁶ (Lazzarotti, 2014) ou comme un « ensemble des pratiques des lieux géographiques »¹⁷ (Stock, 2004).

Le concept, compris dans un sens plus large que se loger, traverse en réalité toutes les sciences sociales (géographie, anthropologie, urbanisme...) et apparaît comme une nouvelle matrice intellectuelle pour relire des concepts qui existaient déjà. Ce mot, réactualisé depuis le début des années 2000, est devenu un concept

16 <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article652#>

17 <https://www.espacestemps.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>

interrogeant les transformations du Monde contemporain, un Monde marqué désormais par le phénomène massif d'urbanisation, par l'explosion des mobilités, voulues dans le cadre du tourisme et subies dans le cadre des migrations et par la mondialité, expression utilisée pour désigner le Monde, « quand le Monde se pose désormais en dimension unique et originale de l'humanité habitante »¹⁸ (Lazzarotti, 2013). La mobilité des individus aboutit à « l'émergence des sociétés à habitants mobiles, celles où les différents types de mobilités ne sont plus les événements exceptionnels de vies sédentarisées, mais des pratiques courantes, voire banales, et structurantes des nouveaux styles de vie »¹⁹ (Lazzarotti, 2013), les travaux de l'équipe du MIT (Équipe MIT « Mobilités, Itinéraires, Territoires » de l'Université Paris 7 - Denis Diderot et les travaux sur le tourisme de Knafou) sur le tourisme ayant modifié la réflexion sur les cohabitations et l'ancrage territorial, entre les habitants permanents et les habitants temporaires. L'habiter glisse donc de l'ancrage (« avoir son domicile en un lieu » dans le dictionnaire de Brunet de 1992) à la mobilité.

Ce concept majeur de la science géographique contemporaine participe au « tournant géographique » (Lévy, 1999). On y lit plusieurs tendances de la géographie actuelle : pour le courant pragmatiste, « habiter, c'est faire de l'espace » et renvoie à l'étude des pratiques, pour d'autres, influencés par Heidegger et la phénoménologie ontologique, « habiter, c'est être dans le monde » et dans une perspective anthropologique, « habiter peut aussi être se construire en construisant le Monde ». Dans cette dernière acception, l'habiter est processus « de pratiques en représentations, et dans une relation toujours entretenue entre lieux et territoires du Monde, habitants et cohabitations »²⁰ (Lazzarotti, 2013).

En s'affirmant définitivement comme une science sociale, la géographie se rapproche des individus dans leur vie au quotidien. Nous pouvons donc définir l'habiter comme un processus, comme un rapport aux lieux de la vie quotidienne et

18 <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*

aux lieux fréquentés par les individus dans un contexte de mobilité et comme ce que font les individus des lieux (usages, pratiques, représentations...). Il existe donc une variété de manières de pratiquer les lieux, de manières d'habiter en fonction des individus.

Cette approche des individus par leurs activités spatiales est pertinente sur le plan didactique et pédagogique. De même que Lazzarotti qui, dans *Habiter, la condition géographique*, montre ce que la science géographique peut gagner avec l'habiter, de même, Biaggi (2015) montre que l'introduction de l'habiter dans les programmes scolaires peut renouveler les pratiques, renouvellement provoqué aussi par l'introduction des compétences spatiales (localiser, situer, se situer...), de nouveaux thèmes (le développement durable, la géographie prospective ...) et de nouvelles démarches (les études de cas). C'est pourquoi le concept d'habiter est introduit par le groupe d'experts dans les programmes de collège de 2008 puis ceux de 2015 (Annexe 1) : « l'habiter peut représenter pour la géographie enseignée une notion pertinente et structurante, à même de porter un renouvellement des pratiques pédagogiques » (Biaggi, 2015, p. 457). Il s'agit ici de trouver des leviers de changement dans la classe.

Le concept est ainsi rapidement passé de la discipline académique à la discipline scolaire comme en témoigne son introduction dans les programmes de collège. Pour Biaggi (2015), « mobiliser la notion d'habiter dans la classe, c'est accompagner les élèves dans une lecture géographique des territoires et des processus qui les transforment, par l'apprentissage de l'observation des lieux et des habitants dans une démarche didactique » (p. 460). Pour accompagner ce mouvement, la 25^e édition du FIG (Festival International de Géographie) de Saint-Dié-des-Vosges avait choisi de réfléchir sur le thème « Habiter la Terre » en 2014. Des conférences²¹, inscrites au PNF (Plan National de Formation) par l'Inspection générale et à destination des enseignants, y ont été organisées. Cette même année est paru un numéro consacré à Habiter le Monde sous la direction de Lazzarotti dans *La*

21 http://www.fig.saint-die-des-vosges.fr/images/01_Festival/2014/programme.pdf

Documentation Photographique : cette publication de vulgarisation scientifique s'adresse tout particulièrement aux enseignants.

2. 3. 2. Le concept d'habiter dans les programmes officiels

Dans les programmes de 2008, l'habiter est présent dans les programmes de 6e : « la Terre, planète habitée »²². Il « permet d'explorer le monde, d'y situer les sociétés humaines dans leur diversité, de découvrir et de caractériser les différentes manières de l'habiter »²³. Le programme invite alors à partir de l'espace proche puis, en s'appuyant sur des études de cas et sur l'analyse de paysages, à faire un tour du monde d'espaces très différents :

- III. Habiter la ville,
- IV. Habiter le monde rural
- V. Habiter les littoraux
- VI. Habiter des espaces à fortes contraintes.

L'habiter est repris explicitement dans le programme de 3e : I. Habiter la France pour une première approche du territoire français sous l'angle de la ville, des mobilités.

Dans les programmes de 2015 (Annexe 1), « la notion d'habiter est centrale au cycle 3 »²⁴. Elle occupe la totalité du cycle du CM1 à la 6e et permet de penser en géographie : « ainsi, l'étude des "modes d'habiter" doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent » (p. 179). Cette initiation se fait du local au mondial, dans l'ancrage et dans la mobilité et dans une perspective prospective :

- En CM1, Thème 1 Découvrir les lieu(x) où j'habite

22 Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 p. 11.

23 *Ibid.*

24 Programme d'histoire et géographie, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

- En CM2, Thème 1 Se déplacer (se déplacer au quotidien en France, se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde...) et thème 3 Mieux habiter
- En 6e, Thème 1 Habiter une métropole (les métropoles et leurs habitants, la ville de demain).

La continuité est réelle entre les programmes de 2008 et ceux de 2015 : en 6e, ce tour du monde se retrouve dans les thématiques (thème 1 Habiter une métropole, thème 2 Habiter un espace de faible densité, thème 3 Habiter les littoraux) et les démarches (études de cas).

En revanche, l'habiter est beaucoup moins présent dans les programmes de cycle 4 de 2015 où d'autres concepts apparaissent : développement, développement durable, mondialisation, aménagement... La seule mention explicite figure dans le thème 1 du programme de 4e (thème 1 L'urbanisation dans le monde : « en 6e les élèves ont abordé la question urbaine à partir de "l'habiter". En 4e, on leur fait prendre conscience des principaux types d'espaces et de paysages que l'urbanisation met en place, ce qui est l'occasion de les sensibiliser au vocabulaire de base de la géographie urbaine »²⁵. Il semble donc que l'habiter soit cantonné au cycle 3, le cycle 4 étant d'une facture plus classique : ce n'est pas « habiter la ville » à hauteur de l'individu-habitant qui pratique des lieux, mais l'urbanisation, ses espaces, ses paysages, le vocabulaire de la géographie urbaine qui sont au programme. Les raisons motivant le CSP (Conseil Supérieur des Programmes), évoquées par Biaggi sont au nombre de quatre :

- Un retour au concret : « l'habiter correspond à la volonté de rompre, surtout avec de jeunes élèves, avec l'approche très abstraite et descriptive de formes des organisations spatiales, souvent constatée »²⁶

25 Programme d'histoire et géographie, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 p. 321. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

26 Plan national de formation 2015-2016 Mettre en œuvre les nouveaux programmes d'histoire et géographie dans les cycles 3 et 4 de la scolarité obligatoire les 14 et 15 janvier 2016: compte-rendu du séminaire.

- La volonté d'affirmer la portée civique de la géographie avec un habitant citoyen
- Une interrogation sur la pertinence de l'étude paysagère
- Une volonté d'aborder, à travers le programme de 6e, la diversité des modes d'habiter la Terre.

Le risque ici est d'installer un hiatus entre les cycles 3 et 4, le cycle 4 ne permettant pas de réactiver, dans une construction spiralaire, suffisamment l'habiter comme mode de pensée géographique. Au regard des programmes de cycles 3 et 4, l'habiter est une propédeutique, un moyen de rentrer dans la démarche géographique avant d'aborder d'autres notions, reliquats de programmes plus anciens. Le concept n'apparaît pas explicitement dans les programmes de lycée où les programmes répondent à d'autres logiques : « Sociétés et développement durable » en classe de seconde, « France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation » en première générale, « Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires » en terminale générale.

Ce programme de 2015 s'appuie clairement sur le renouvellement épistémologique de la géographie universitaire, marquée par un tournant mobilitaire (les mobilités étant appréhendées comme un ensemble de pratiques spatiales articulées aux lieux géographiques) dans les années 2000. Cependant, la discipline scolaire n'est pas la simple transposition de savoirs constitués à l'université, mais une création de l'École.

2. 4. Problématique

Notre étude prend pour objet la professionnalité en construction chez les professeurs d'histoire et géographie.

C'est à partir de la mise en œuvre du concept d'habiter que nous tentons de dégager des indices, des traces, des premiers éléments de leur professionnalité en devenir. Dans un premier temps, nous nous demanderons quelles sont leurs conceptions initiales de l'habiter puis comment le programme est travaillé par ces enseignants débutants. Ensuite, nous nous demanderons comment ce concept se traduit dans l'activité réelle et à quelles pratiques ces débutants associent ce concept. Pour finir, nous essayerons de déceler une évolution entre leur conception initiale de l'habiter et la mobilisation de ce concept de manière plus pragmatique dans le cadre de la classe.

Au travers de ces questions, il s'agira pour nous comprendre la construction de la professionnalité dans sa dimension didactique et identitaire. Ce mémoire de recherche permet en outre d'observer la didactisation d'un concept par des enseignants débutants.

Conclusion

Ce travail de recherche questionne la formation initiale des enseignants et l'introduction dans la géographie scolaire du concept d'habiter, concept revisité récemment par la géographie universitaire. L'enjeu de ces questions de recherche est de caractériser la professionnalité en construction, processus dynamique, au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter.

CHAPITRE 3

Cadre conceptuel

Notre recherche sur la professionnalité en construction s'inscrit dans un cadre théorique composite faisant appel à la didactique de la géographie, les didactiques des disciplines se définissant comme « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuters, 2010, p. 69). Nous mobilisons aussi des concepts empruntés à l'ergonomie de langue française et à la clinique de l'activité.

3. 1. Professionnalisation, professionnalité et professionnalité émergente

Les concepts de professionnalisation, de professionnalité et de professionnalité émergente doivent être précisés dans le cadre de ce mémoire de recherche. La professionnalisation se définit comme l'ensemble des processus qui transforment les étudiants en enseignants sous l'impulsion de la formation (Wittorski, 2001 ; Wittorski, 2008). Ces termes connexes ne sont pas synonymes : ainsi la professionnalité émergente est différente de la professionnalité qui est à la fois un état collectif et individuel. Aussi rappelons ici ce que l'on entend par professionnalité. Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), dans leur rubrique autour du mot « professionnalité », rappellent la genèse du mot. Né en Italie, il est entendu comme « la somme des connaissances, capacités et expériences (assimilable, toutes proportions gardées, au traditionnel concept de capacité de bien faire son métier) » (p. 138) dans un contexte d'évolution des techniques de production et des rapports sociaux. Cette professionnalité peut être requise par l'employeur, revendiquée par un groupe de professionnels et reconnue. La professionnalité indique alors un état, une

forme accomplie de maîtrise de l'activité professionnelle : « la professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un "vrai" professionnel » (Wittorski, 2007, p. 91). Elle est donc un état que l'on mesure et/ou valide à l'instant T. Elle peut être l'attribut d'un individu et/ou d'un groupe.

A la suite d'Aballéa (1992)²⁷ qui définit la professionnalité comme « une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience », le concept de professionnalité émergente conjugue approche pragmatique et visée éthique. Ainsi, la « professionnalité émergente pourrait être entendue comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 9). Elle suppose « une "première construction d'un soi professionnel " pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail » (*Ibid.*, p. 9). L'émergence « traduit plus particulièrement les processus de transformation dans la construction de la professionnalité de l'acteur » (Jorro, 2014, p. 241). Ainsi, la professionnalité émergente renvoie au processus de construction chez le sujet. La professionnalité émergente est donc « un processus continu qui se construit en formation, offrant au stagiaire la possibilité de prendre ses marques, de construire ses repères, d'affirmer son positionnement professionnel »²⁸ : elle est alors individuelle et mise à l'épreuve de manière constante dans le cadre du travail. Le concept de professionnalité émergente s'inscrit dans une temporalité. Cette temporalité est prospective. Elle permet d'envisager les modifications successives, des « processus intermédiaires » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 7) des professeurs dans leur développement professionnel en mobilisant des savoirs théoriques, des savoirs d'action et une

27 Cité dans Bourdoncle, R., Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, p.147.

28 <https://www.cairn.info/la-professionnalite-emergente-quelle-reconnaissanc--9782804165529.htm>

réflexion éthique. Pour autant, « reconnaître la professionnalité émergente semble relever d'un pari insensé » (*Ibid.*, p. 11). Car cette professionnalité émergente renvoie à l'idée d'un « mouvement vers la professionnalité visée, d'un changement perceptible aussi bien par celui qui est directement concerné par le processus de changement que par l'observateur externe » (Jorro, 2014, p. 242). Il convient donc, dans ce mémoire, de trouver des indices de professionnalité en s'appuyant sur divers matériaux, tels que des questionnaires, des traces, des entretiens : la professionnalité émergente étant le cheminement du sujet dans une temporalité prospective, sa reconnaissance passe par son propre positionnement professionnel.

Les réponses apportées par les chercheurs dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* montrent que l'on peut catégoriser des indices « concordants sur l'agir professionnel » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 10), des indices renvoyant à des savoirs d'action :

- Des indices stratégiques (par exemple, la connaissance des acquis des publics, la préparation approfondie de la situation, une anticipation ...)
- Des indices tactiques (par exemple, des essais, des réajustements, des démarches de tâtonnements, des improvisations justifiées...)
- Des indices éthiques (par exemple, une profondeur d'analyse sur l'expérience, le souci de l'autre, une réflexion sur les valeurs...).

Il s'agit ici d'objectiver le processus de professionnalité émergente à partir de la recherche de « traces de professionnalité, de l'explicitation et du croisement des indices » (*Ibid.*, p. 11).

Cette reconnaissance passe par l'interaction entre le formé (le professeur stagiaire) et le formateur (tuteur terrain) qui identifient des indices communs, des éléments observables et analysables sur lesquels échanger lors des visites et des entretiens post-visite. C'est pourquoi la reconnaissance de la professionnalité émergente est inséparable des dynamiques identitaires, celle du formé et celle des autres acteurs (tuteur terrain, formateur...): « le candidat, les pairs, les formateurs, les

accompagnateurs... sont chacun des " Je " pour soi et des " Nous " pour l'autre » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 172). Les tuteurs terrain s'appuient aussi sur un cadre normatif comme le référentiel des métiers du professorat²⁹ pour guider leur réflexion et procéder à l'évaluation des professeurs stagiaires : « reconnaître la professionnalité suppose simplement d'apporter les preuves que les savoirs, les savoir-agir professionnels et l'éthique du candidat à la profession sont " conformes " à un référentiel accepté dans un contexte précisé de reconnaissance » (*Ibid.*, p. 171). Notre travail, en revanche, a plutôt une visée compréhensive des processus en œuvre dans la construction d'un professionnel. En effet, « le concept de reconnaissance professionnelle est apparu comme un concept en devenir aussi bien dans le cadre de la formation que dans celui des situations de travail » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 16).

L'objectif de ce travail de recherche est d'identifier des indices stratégiques, tactiques et éthiques de professionnalité émergente. Pour ce faire, nous étudions, dans un premier temps, les univers de sens présents dans les discours produits par les professeurs stagiaires sur le concept d'habiter. Nous partons du postulat que les professeurs stagiaires ont une définition académique du concept d'habiter. Étudier sa définition à des fins scolaires dans ces discours permet de cerner une première étape dans le processus de didactisation du concept. Puis, dans la mise en œuvre du programme de la classe de 6e, ils transforment ce concept pour leur travail : il y a donc pragmatisme du concept au sens de Pastré (2002). En observant la mise en œuvre du concept à des fins scolaires, nous souhaitons étudier la construction de la professionnalité chez les enseignants débutants ayant un à cinq ans d'expérience professionnelle.

29 Bulletin officiel du 25 juillet 2013, Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

3. 2. La didactique de la géographie

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une discipline scolaire, définie comme « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuters, 2010, p. 85). À la suite d'Audigier (1997), rappelons qu'une discipline scolaire se compose de quatre éléments :

- Une « vulgate », un ensemble de connaissances admises par tous
- Une finalité sociale
- Des exercices type (« dans un cours normal de géographie, il y a plusieurs cartes à décrire ou utilisées pour localiser » (p. 14)
- Des procédures d'évaluation.

A ces quatre éléments, on pourrait ajouter, en suivant Prost (1998), un cinquième : « Des enseignants. L'existence d'une discipline implique-t-elle celle d'un corps professoral spécifique ? Ce n'est pas sûr. Le primaire montre la constitution de disciplines sans enseignants spécialisés. Inversement, l'existence d'un corps d'enseignants ne garantit pas l'existence d'une discipline : que les professeurs d'histoire-géographie existent n'implique pas que l'histoire et la géographie constituent une discipline unifiée. En revanche, il est clair que l'identité disciplinaire des enseignants est un facteur de cristallisation des disciplines » (p. 59).

La définition que propose Reuters (2010) insiste bien sur l'idée de construction : une discipline scolaire est en constante évolution, en débats. Une discipline scolaire se construit en référence à la discipline académique qui la légitime. Ainsi, dans le cadre de l'habiter, force est de constater que le concept est redéfini à l'université dans les années 2000 à la faveur d'un tournant mobilitaire³⁰ et fait son introduction dans les

³⁰ Le contexte de la mondialisation provoque des évolutions dans les modes de vie et les pratiques des individus : l'avènement d'une société à individus mobiles bouleverse le concept d'habiter, longtemps associé à la sédentarité.

programmes scolaires dès 2008. Cependant, nombre d'enseignants d'histoire-géographie ont une formation académique à dominante historique et, dans une moindre mesure, une formation académique en géographie.

La géographie universitaire a été marquée par plusieurs évolutions au siècle dernier. Un nouveau paradigme a arrimé la discipline universitaire à partir des années 1950 dans le champ des sciences sociales d'abord vers une géographie économique et sociale tournée vers l'organisation de l'espace puis vers une géographie comme science sociale de l'espace humanisé à partir des années 1970. En effet, « c'est alors que la géographie a commencé à devenir "la science de l'organisation spatiale des sociétés ou la science de la dimension spatiale du social". Mais ce nouveau paradigme n'a pas tout de suite transformé en profondeur la mission scolaire dominante d'une institution géographique encore formatée par les concours de recrutement des enseignants » (Clerc, 2014, p. 45).

Les années 2000 voient un renouvellement des pratiques de classe avec l'introduction de l'étude de cas en 2001 en classe de seconde, puis sa généralisation à tous les niveaux avec les programmes de 2008. C'est dans une démarche inductive, avec une étude, qui prend une place importante dans la séquence et qui permet au professeur de faire comprendre aux élèves les notions, que le raisonnement géographique se déploie. Cette démarche provoquant la fin de la distinction classique entre géographie régionale et générale favorise aussi le raisonnement multiscale. Les programmes de 6e de 2015 prescrivent clairement cette démarche : « pour le premier sous-thème on se fonde sur une étude de deux cas de métropoles choisies pour l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement ».³¹

La didactique de la géographie constitue un cadre pertinent pour analyser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la géographie au cycle

31 Programme d'histoire et géographie, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 p. 182. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

3 dans la mise en œuvre de l'habiter par les professeurs débutants : « la principale préoccupation des enseignants [étant de] permettre aux élèves d'apprendre quelque chose, l'analyse didactique est essentielle pour l'analyse de l'enseignement et la compréhension des déterminants et adressages de l'activité » (Morand, Serres, 2016, p. 3). Cependant, elle n'est pas suffisante : les apports de l'analyse du travail enseignant permettent de distinguer ce qui est prescrit et ce qui est réalisé au sein des classes.

3. 3. L'analyse du travail enseignant : les apports de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité

Ce champ de recherche s'inscrit dans le cadre théorique de l'ergonomie francophone. Cette tradition, qui s'oppose à l'ergonomie du facteur humain, est « centrée sur l'analyse de l'activité en situation, dans son contexte technique et organisationnel et dans un réseau de contraintes et de production » (Lancry, 2016, p. 17). Elle a une visée double : une visée compréhensive, dans laquelle s'inscrit ce mémoire de recherche sur la professionnalité émergente et une visée transformative.

L'ergonomie de langue française repose sur différentes distinctions :

- Tâche / activité
- Travail prescrit / travail réalisé
- Travail réalisé / travail réel.

«L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement ...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves ...), aux valeurs et à lui-même » (Amigues, 2003, p. 9). Il faut donc, dans ce mémoire de recherche, investiguer toutes ces dimensions pour approcher la professionnalité émergente chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants dans la mise en œuvre de l'habiter : en effet,

ces enseignants débutants font avec un prescrit (le programme de 2015), se fixent une tâche (ce qu'il faut faire), mettent en œuvre ce concept dans la classe en s'appuyant sur leurs compétences didactiques et, ce faisant, sont aux prises avec les autres (l'institution, les collègues) et eux-mêmes (leur représentation du métier, leurs valeurs).

De ce fait, et afin d'accéder au travail réalisé, nous envisageons, d'une part, d'observer au travers des traces de l'activité (tableaux photographiés, cahiers d'élèves, travaux d'élèves...) ces professionnels débutants au travail et, d'autre part, de mener des entretiens individuels rétrospectifs de confrontation aux traces. Dans ce cadre théorique, ce que font les enseignants débutants n'est pas vu et analysé en termes d'écart à une norme « de défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante » (*Ibid.*, p. 9) mais en termes de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (*Ibid.*, p. 9).

Étudiant l'activité enseignante, Saujat et Serres (2014) mettent en évidence une dynamique articulant quatre niveaux interdépendants :

- La prescription primaire
- La réorganisation par le collectif de travail
- La personnalisation de ces obligations par le professionnel
- Le « travail réel en classe où cette autoprescription est mise à l'épreuve de l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves » (p. 123).

Ainsi, à côté de la didactique disciplinaire qui s'intéresse à la transmission et à l'appropriation des savoirs disciplinaires, il nous semble important de mobiliser ces concepts de l'ergonomie francophone pour étudier la construction de la professionnalité des professeurs d'histoire et géographie débutants dans une démarche compréhensive. En effet, dans ce processus en construction, ces enseignants élaborent sans doute, étape après étape, des compromis provisoires acceptables et s'appuient sur des ressources pour agir (un collègue ressource, les

collectifs informels, le prescrit secondaire...) : cette recherche a pour but de les cerner.

La construction d'une professionnalité passe par l'appropriation du métier au sens de Clot (2007). Nous formulons l'hypothèse que, dans les processus en œuvre dans la professionnalité en construction chez ces professeurs débutants d'histoire et de géographie, nous observerons le jeu des instances évoquées par ce dernier pour qui « un métier n'est sûrement pas seulement une " pratique ". Ce n'est pas non plus seulement une activité . Et pas non plus, selon nous, une profession (...) le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel, interpersonnel, transpersonnel* et *impersonnel* » (Clot, 2007, p. 86):

- Personnel, c'est-à-dire propre à chaque individu
- Interpersonnel, car constitué d'actions situées, adressées
- Transpersonnel, « puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre » (*Ibid.*, p. 86)
- Impersonnel, le métier passant aussi par la prescription.

Jorro (2014) souligne que « la capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste d'une tension vers la professionnalité » (p. 242). Ce processus passe par l'appropriation des quatre dimensions du métier au sens de Clot (2007). Dans la construction de leur professionnalité, les débutants rencontrent les instances de Clot (2007) selon des temporalités différentes. Par exemple, lors de l'année préparatoire au concours de recrutement de l'enseignement, les étudiants sont d'abord confrontés aux dimensions transpersonnelles et impersonnelles du métier. Ce sont ces deux dimensions que les étudiants rencontrent en premier lieu dans les épreuves du concours et lors du SOPA (Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée). Rappelons que le métier est fondé sur un registre impersonnel qui concerne la prescription, les objectifs,

l'organisation officielle du travail... Ce prescrit est présent dans les épreuves de concours, notamment au travers de l'épreuve d'admissibilité 2 ou de l'épreuve d'ASP (Analyse de Situation Professionnelle). Les stages professionnels en M1 puis M2 sont l'occasion pour les débutants de s'approprier la dimension transpersonnelle du métier : ils s'appuient, en devenant enseignants, sur une histoire collective, celle de l'institution, celle de l'établissement dans lequel ils font leur stage ou dans lequel ils sont nommés comme professeurs stagiaires ou T1 et que le tuteur terrain ou les collègues ont transmis. Les enseignants débutants cherchent dans un premier temps à reproduire les « attendus génériques de l'activité » observés auprès d'autres enseignants, soit lorsqu'ils étaient élèves, soit lorsqu'ils observent leur tuteur. C'est ainsi qu'ils essaient de reproduire des gestes du métier et les « bonnes pratiques » pour se conformer à la dimension transpersonnelle du métier. Les deux autres dimensions arrivent sans doute un peu plus tard comme signes de professionnalité émergente : pour les enseignants débutants, la dimension personnelle correspond à la capacité d'être seul face à des élèves, de prendre des décisions dans la classe, signe de compétences professionnelles acquises et indices de professionnalité émergente. Pour cela, ils mobilisent à la fois des ressources internes et des ressources externes. Le métier est fondé sur un quatrième registre, interpersonnel. Dans un premier temps, les professeurs débutants s'adressent au groupe-classe puis, signe de professionnalité émergente, ils distinguent, au sein de cette masse, des individus et prennent conscience de la dimension interpersonnelle du métier : progressivement, les enseignants débutants font cours pour les élèves réels qu'ils ont devant eux dans un contexte d'enseignement très précis (collège rural, collège urbain, zone d'éducation prioritaire...) en prenant conscience du lieu d'exercice et des individualités. Leur action est « située, adressée et, en un sens, non réitérable » (Clot, 2007, p. 86). Ce dernier dans *De l'analyse des pratiques au développement des métiers* se penche sur la formation initiale et propose des pistes d'appropriation du métier : « toute formation professionnelle initiale afin d'organiser la transmission du métier, devrait mettre les novices au contact de "disputes" entre anciens, quitte à les provoquer » (p. 90).

Nous appréhendons la professionnalité émergente des professeurs d'histoire-géographie en mobilisant l'approche ergonomique. Il s'agit de cerner la tâche, c'est à dire ce qui doit être fait par ces professeurs d'histoire-géographie débutants ainsi que l'activité, c'est à dire ce qu'ils font, mais aussi d'aller au-delà et d'observer chez ces débutants le réel de l'activité qui correspond à « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clot, Fernandez & Scheller, 2000, p. 2). Nous tentons aussi de saisir chez ces débutants au moment où ils entrent dans le métier les quatre instances du métier défini comme « une discordance créatrice – ou destructrice – entre les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale » (Clot, 2007, p. 86).

Conclusion

Aussi, nous étudions la construction de la professionnalité chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants en faisant appel à la fois à la didactique de la géographie et aux apports de l'ergonomie de langue francophone et de la clinique de l'activité. Nous cherchons des indices de leur professionnalité émergente au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter. Pour ce faire, nous utilisons des questionnaires, des traces de l'activité et des entretiens de confrontation aux traces pour cerner les conceptions de l'habiter et sa mise en œuvre dans la classe.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Ce mémoire de recherche est au cœur de notre activité professionnelle à double titre :

- En tant que professeure d'histoire-géographie, notre participation au GRF nous a conduit à nous intéresser au concept renouvelé d'habiter et à son enseignement.
- En tant que formatrice à l'ESPE, nous sommes concernée par la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie, formation articulant aujourd'hui universitarisation et professionnalisation.

La transformation du CAPES et l'évolution de la géographie scolaire marquée par l'introduction de l'étude de cas créent aussi un contexte nouveau pour les étudiants majoritairement historiens se destinant au métier de professeur d'histoire et de géographie. Aussi est-il intéressant de mobiliser le concept de professionnalité émergente, problématique récente dans le champ des acteurs de l'éducation, pour comprendre comment ces étudiants deviennent des professeurs d'histoire et de géographie. En effet, ce concept introduit l'idée d'une dynamique identitaire et permet de porter un regard attentif sur les processus de développement professionnel dans le cadre d'une situation de travail.

Ce mémoire à visée compréhensive contribue à la connaissance de la professionnalité émergente des professeurs débutants d'histoire-géographie en étudiant particulièrement la mise en œuvre du concept d'habiter. Aussi cherchons nous ici à comprendre ces « processus intermédiaires » (Jorro, 2014, p. 242) en dégagant de cette mise en œuvre des indices de leur professionnalité en devenir. Pour ce faire, nous avons mis en place un double dispositif de recueil et de traitement des données en nous appuyant sur les apports de la didactique de la géographie, de l'ergonomie de langue francophone et de la clinique de l'activité.

DEUXIÈME PARTIE :

Le dispositif de recueil et de traitement des données

Notre étude a pour objet la professionnalité en construction chez les professeurs d'histoire et de géographie.

C'est par le biais de la mise en œuvre du concept d'habiter que nous tentons de dégager des indices de leur professionnalité en devenir. Pour ce faire, le corpus mobilisé est composé de deux éléments distincts :

- D'une part, des questionnaires qui permettent de cerner les conceptions de l'habiter et des indices éventuels de l'appropriation pragmatique ou non du concept chez les professeurs stagiaires, formant le corpus A,
- D'autre part, des entretiens de confrontation aux traces d'activité permettant de cerner la mise en œuvre du concept d'habiter au sein des classes par des professeurs débutants, formant le corpus B.

Ce corpus nous permet de dresser un portrait de nos populations d'étude (corpus A, des professeurs stagiaires et corpus B, des professeurs néo-titulaires).

CHAPITRE 4

Une enquête par questionnaire auprès des professeurs stagiaires pour cerner le concept d’habiter

Nous étudions la professionnalité émergente chez les professeurs d’histoire et de géographie débutants au travers de la mise en œuvre du concept d’habiter. Notre objet de recherche peut se définir comme « une première construction du soi professionnel » (Jorro, 2014, p. 241). Ce concept introduit l’idée que le « professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d’action et sur la réflexion éthique » (*Ibid.*, p. 241). Nous nous intéressons dans un premier temps, aux conceptions de l’habiter chez des professeurs stagiaires. En licence et dans la première année de master MEEF, les étudiants reçoivent un enseignement académique consolidant leurs connaissances universitaires en histoire et/ou géographie. Nous formulons l’hypothèse que la définition du concept d’habiter est plus précise chez les professeurs stagiaires que chez la population étudiée dans le cadre du GRF (Groupe de Recherche Formation), compte tenu du caractère récent de leur savoir académique.

4. 1. La présentation du dispositif

La première partie de la recherche s’appuie sur un questionnaire élaboré de manière collective dans le cadre de ce GRF (Annexe 2). Il s’agissait, dans un premier temps, de rechercher le sens que donnent des enseignants au concept d’habiter au moyen d’un questionnaire papier recto verso avec deux questions ouvertes appelant un discours personnel :

1- Pour vous que veut dire habiter ?

2- Un géographe a dit « Habiter, c'est faire une expérience du Monde, une expérience géographique » (Olivier LAZZAROTTI 2014). Qu'est-ce que cette définition peut apporter à votre enseignement de la géographie ?

Sur ce questionnaire figurent aussi différentes variables : ancienneté de service, niveau d'enseignement, sexe et formation initiale.

Ces questions ont permis la production d'un discours dans une perspective d'analyse qualitative. Deux possibilités s'offrent alors à nous. La première est l'analyse de discours à proprement parlé, qui impliquerait, par exemple, de s'intéresser à l'ordre que le répondant donne à son discours, ainsi que le contexte d'élaboration du discours, etc. (Maingueneau, 2005). L'autre voie est celle de l'analyse de contenus (Bardin, 2001) qui implique, soit, de construire *a priori* des catégories d'analyse à partir de l'approche du concept d'habiter issue de notre revue de littérature, soit, de partir de la lecture des textes (dite « lecture flottante ») dans une démarche ascendante. Nous avons réalisé une analyse de contenus.

Le corpus constitué a été analysé en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse flottante sans catégorie *a priori*, en repérant les définitions de l'habiter proposées par les professeurs stagiaires et l'intérêt qu'apporte l'introduction de ce concept dans la géographie scolaire. A l'issue de cette analyse flottante, nous avons fait le choix d'utiliser IRaMUTeQ (acronyme de « Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires), afin de découvrir les univers de sens présents dans les discours produits. La lecture flottante et l'analyse via IRaMUTeQ nous permettent de croiser les données produites par ces deux modes de traitement.

4. 2. La population de l'étude : des professeurs stagiaires d'histoire-géographie

4. 2. 1. Deux recueils de questionnaires auprès des professeurs stagiaires

Dans le cadre de notre activité de formatrice à l'ESPE de Reims, nous avons procédé à deux recueils auprès des professeurs stagiaires d'histoire et de géographie. Les réponses ont été produites à chaque fois au début d'une séance de formation, à l'automne. Nous avons ainsi récolté en tout 31 réponses, réparties ainsi :

- 2016-2017 : 16 réponses
- 2017-2018 : 15 réponses.

Ces recueils ont été réalisés auprès de Professeurs Fonctionnaires Stagiaires (PFS), tous titulaires du CAPES d'histoire-géographie. Pour eux, l'entrée dans le métier se fait progressivement grâce à une formation en alternance.

Le groupe de 2016-2017 est assez hétérogène, par leurs statuts (M2 MEEF, DU-MEEF...). En effet, certains étudiants ont fait le choix à l'issue de la licence de s'inscrire directement en master MEEF. D'autres ont d'abord fait le choix de faire un master recherche avant de s'inscrire en parcours MEEF pour préparer le concours du CAPES : ils sont alors DU-MEEF. D'autres enfin obtiennent leur master MEEF avant d'être lauréats du concours de recrutement des enseignants du second degré : ils suivent alors une formation inter degrés en DU-Péda et très peu d'UE³² de didactique. Les parcours divergent donc en fonction de la situation des fonctionnaires stagiaires et entendent tenir compte d'acquisitions de compétences professionnelles différenciées³³.

La grande majorité avait effectué le stage d'observation et de pratique accompagnée en M1. Trois ont une courte expérience d'enseignement (quelques remplacements,

³² Unité d'enseignement.

³³ <http://www.education.gouv.fr/cid91682/formation-aux-metiers-de-l-enseignement-quel-parcours-si-vous-etes-deja-titulaire-d-un-master.html>

Étudiant Apprenti Professeur). Deux n'avaient aucune expérience en tant qu'enseignant à la rentrée 2016 ; l'un d'eux est d'ailleurs en reconversion professionnelle après une carrière dans la vente. Parmi eux, un seul avait une formation initiale en géographie.

Le groupe de 2017-2018 compte majoritairement des DU-MEEF et des DU-Péda déjà titulaires d'un diplôme de master. Parmi ces 15 professeurs stagiaires, deux ont une expérience professionnelle dans l'enseignement : l'une est une ancienne EAP (Étudiant Apprenti Professeur) et l'autre a, pendant deux ans, occupé un emploi d'enseignant contractuel d'éducation musicale. Notons aussi que l'un d'eux est titulaire d'un master professionnel en géographie.

Tous ont en commun d'être proches de leurs études universitaires et de la réussite aux concours de recrutement du second degré et donc, nous le supposons, d'une définition proche de la définition universitaire de l'habiter.

4. 2. 2. Le portrait de la population du corpus A

Les réponses ont été produites à chaque fois au début d'une séance de formation, ce qui peut constituer un premier biais, le discours produit étant un « discours adressé » à la formatrice qui propose le questionnaire, car « pour lui [les travaux de Vygotski] il n'y a pas de pensée sans destinataire et dans l'action conjointe des sujets sur le monde, cette pensée est toujours médiatisée par le langage et la culture » (Clot, 2008, p. 52).

Nous avons ainsi récolté en deux prélèvements (automne 2016 et 2017) 31 réponses, réparties ainsi :

- 14 professeurs stagiaires de sexe féminin (soit 45,2 % de l'effectif total), 17 professeurs stagiaires de sexe masculin (soit 54,8 % de l'effectif total)
- 16 professeurs stagiaires en collège (soit 51,6 % de l'effectif total), 15 professeurs stagiaires en lycée (soit 48,4 % de l'effectif total).

Ces professeurs stagiaires sont titulaires pour la plupart d'un master : neuf d'entre eux sont M2 MEEF (29,03 %), les autres étant soit en DU-MEEF, soit en DU-Péda. La très grande majorité d'entre eux a une formation initiale en histoire. Seuls deux professeurs stagiaires n'ont pas précisé leur formation initiale (« *Master recherche* » pour le questionnaire 2 et « *Master 2 MEEF Enseignement HG* » pour le questionnaire 12). Trois professeurs stagiaires ont suivi un cursus en géographie (soit 9,7 % de l'effectif total) :

- « *Master Géographie, Aménagement, Société, Environnement* » pour le questionnaire 16,
- « *Master professionnel géographie* » pour le questionnaire 19,
- « *Licence de géographie* » pour le questionnaire 27.

Le rapide portrait de cette population diffère légèrement de la population passant les concours de l'enseignement. Le nombre des candidats au CAPES-CAFEP diminue : ils sont 2 966 en 2015 contre 5 126 en 2006 : le taux de réussite qui tournait autour de 15 % dans les années 2000 passe à 25 %. Le dernier rapport de jury dresse le portrait des candidats admissibles au CAPES-CAFEP externe Histoire-Géographie (Tableau 2). Ces chiffres sont issus d'une enquête fondée sur des réponses déclaratives et non exhaustives, certains candidats ayant omis de restituer le questionnaire anonyme. Pour la session 2017, 51,73 % sont des hommes et 13,11 % ont comme discipline de formation la géographie. Il nous faudrait des chiffres concernant les candidats admis pour comparer avec notre population.

Tableau 2 : Candidats admissibles lors de la session 2017³⁴

		Nombre	Pourcentage
Concours	CAPES	1369	87,36%
	CAFEP	198	12,64%
Sexe	Homme	823	51,73%
	Femme	768	48,27%
Candidat - étudiant	OUI	1291	83,13%
	NON	262	16,87%
Candidat - étudiant boursier	OUI	547	37,83%
	NON	899	62,17%
Reconversion	OUI	312	20,65%
	NON	1199	79,35%
Discipline de formation	Histoire	1332	77,94%
	Géographie	224	13,11%
	Autre	153	8,95%
Niveau d'études	Licence	130	7,88%
	Master MEEF	766	46,45%
	Master recherche	579	35,11%
	Autre	174	10,55%

4. 3. Le traitement des données avec IRaMuteQ

Le recueil de l'année 2016-2017, s'inscrivant dans le cadre du GRF, fait partie d'un lot de 87 réponses au total récoltées auprès d'une population très variée (professeurs des écoles débutants ou expérimentés, professeurs d'histoire et géographie débutants ou expérimentés, formateurs...) : nous avons observé en 2016-2017, première année du GRF, que les écrits récoltés auprès des professeurs stagiaires étaient plus longs que les écrits récoltés chez des professeurs expérimentés, professeurs des écoles ou professeurs d'histoire-géographie. Cette observation s'est confirmée pour le recueil de 2017-2018.

Pour traiter les données, nous avons, dans un premier temps, rempli un tableau Excel permettant de caractériser la population d'étude et de prendre en compte différentes variables : l'ancienneté de service, le niveau d'enseignement (collège ou lycée), le sexe, la formation initiale et la forme du discours (texte, liste, schéma ou NR pour les absences de réponse). Nous avons ajouté d'autres variables comme

34 Rapport du jury du CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie 2017 p. 153.

l'année de récolte. Les variables initialement choisies dans le cadre du GRF présentant un manque pour la recherche actuelle : en effet, il aurait sans doute été pertinent d'interroger davantage la formation initiale de ces professeurs stagiaires afin de savoir si leur cursus universitaire est à dominante histoire ou à dominante géographie. La lecture flottante des questionnaires nous a permis d'adjoindre cette donnée aux variables précédemment retenues lorsque l'information est communiquée (29 questionnaires sur 31).

Dans un second temps, nous avons utilisé IRaMuTeQ, un logiciel libre permettant l'analyse lexicale afin de mettre en évidence les classes de mots et le nombre d'occurrences. Pour cela, chaque texte a été transcrit en éliminant tous les caractères spéciaux (guillemets, parenthèses, etc.) dans Libre Office au format .txt dans un fichier pour les réponses 1 (R1) et dans un autre fichier des réponses 2 (R2). Au final, nous aboutissons à trois fichiers formant le corpus A :

- Ensemble des réponses 1 (R1)
- Ensemble des réponses 2 (R2)
- Ensemble des réponses 1 et 2 (R1R2)

Dans les transcriptions, le texte est repéré selon un code permettant d'identifier chaque élément composant le corpus de recherche en fonction des variables : ce code est constitué d'une ligne de « variables étoilées », qui respecte la mise en forme « ALCESTE » présentée ci-dessous (Annexe 3). Si nous conservons les variables arrêtées dans le cadre du GRF, les textes de 2016-2017 ayant déjà été transcrits, nous décidons d'ajouter deux variables pour l'analyse du corpus A : outre la variable 7, année de récolte, nous ajoutons la variable 8 à propos de la formation initiale (pour histoire, géographie ou formation non renseignée). En effet, dans le cadre du GRF, le corpus 2016 a été récolté auprès de professeurs des écoles et de professeurs du secondaire : seule la coloration disciplinaire (histoire-géographie) était renseignée. L'ancrage disciplinaire distingue des enseignants du premier degré, plus polyvalents, des enseignants du second degré, attachés à leur discipline. Dans cette recherche, nous avons souhaité affiner les variables en précisant la formation

initiale souvent renseignée par les professeurs stagiaires (licence d'histoire ou licence de géographie). Il nous semble important d'introduire cette variable dans l'analyse des corpus. Malgré un concours de recrutement qui se veut, depuis la réforme de 2013 bivalent, les enseignants d'histoire et de géographie ont majoritairement une formation initiale en histoire³⁵.

var1 = numéro du questionnaire : **var1_Q1** (de Q1 à Q31)

var2 = numéro de la réponse : **var2_R1** ou **R2**

var3 = ancienneté, donc ici dans notre population d'étude : **var3_1**

var4 = niveau d'enseignement : **var4_C** (collège) ou **L** (lycée)

var5 = sexe : **var5_F** (femme) ou **M** (homme)

var6= formation universitaire, donc ici dans notre population d'étude : **var6_HG** (pour histoire-géographie)

var7= année de récolte : **var7_16** (2016) ou **17** (2017)

var8 = formation initiale : **var8_H** ou **G** ou **A** (pour histoire, géographie ou formation non renseignée)

Le logiciel libre de lexicométrie IraMuTeQ propose un ensemble de traitements et d'outils statistiques simples sur les corpus textuels. Nous l'utilisons comme outil d'aide dans l'analyse du contenu du discours produit au travers du questionnaire sur l'habiter en 2016 et 2017. Il permet d'établir un bilan lexical d'un corpus, mettant en évidence, après lemmatisation :

- Le nombre de textes dans le corpus traité,
- Le nombre d'occurrences (le nombre total de mots contenus dans le corpus),
- Le nombre de formes, après lemmatisation à l'aide de ses dictionnaires, regroupant, par exemple, les formes que peut revêtir un mot, par exemple en mettant les verbes conjugués à l'infinitif, les noms au singulier...
- Le nombre d'hapax (le nombre de mots n'apparaissant qu'une seule fois dans tout le corpus).

³⁵ Certaines variables ne sont d'aucune utilité ici ; elles ne sont conservées que parce qu'elles étaient mobilisées dans le cadre du GRF.

Ce traitement statistique aboutit à une analyse lexicale mesurant la présence ou l'absence des mots, la proximité des mots dans un segment, l'existence de classes. Chacune de ces classes est associée à des mots dont la place statistique est quantifiée et pour lesquels les segments de texte correspondant peuvent être affichés. Le traitement de la totalité du corpus récolté par le GRF et réalisé avec IraMuTeQ utilisait les paramètres par défaut du logiciel, sauf pour les 2 paramétrages suivants :

- Pour la construction de classes (« Méthode Reinert »), sélection de la classification « Simple sur texte »
- Pour la réalisation de graphes dans « l'Analyse des similitudes » ou d'un « Nuage de mots » pour lesquels nous sélectionnons :
 - tous les mots apparaissant 15 fois et plus pour R1R2
 - tous les mots apparaissant 10 fois et plus pour R1 et pour R2.

Les réponses produites par notre population d'étude sont nettement plus développées que celles par le reste de la population étudiée dans le cadre du GRF. Aussi faisons-nous le choix, pour la construction de classes (« Méthode Reinert ») de sélectionner la classification « double sur RST »³⁶, permettant le découpage de chaque texte en segments. Ces répondants viennent de quitter les bancs de l'université et sont habitués à produire des réponses longues, dans une logique de restitution. La classification choisie permet de découper dans les textes relativement longs produits des segments de texte, le logiciel regroupant les segments les plus proches. En outre, la classification « double sur RST » permet d'obtenir des classes plus stables : la classification étant menée sur deux tableaux dans lesquels les lignes sont les regroupements de segments de texte. Le même traitement est ainsi fait deux fois, mais en changeant le nombre de formes actives par RST. Nous avons donc joué avec le nombre de formes actives par RST, jusqu'à obtenir un pourcentage significatif (Annexe 4). Le paramétrage a une incidence sur la classification de la « Méthode Reinert » et modifie le nombre de segments classés sur la totalité du corpus A. Nous avons modifié à plusieurs reprises la taille des

36 RST : Regroupement de Segments de Texte.

segments pour obtenir un pourcentage significatif de segments classés : une classification est un processus de recherche itératif qui ne fournit pas toujours au premier essai des résultats pertinents.

Étudiant 31 questionnaires, nous considérons que les seuils de 15 fois et plus pour R1R2 et de 10 fois et plus pour R1 et pour R2 sont pertinents pour la réalisation de graphes dans « l'Analyse des similitudes » ou d'un « Nuage de mots ».

Conclusion

Notre travail consiste donc à interpréter les univers de sens du concept d'habiter ainsi dégagés en croisant analyse flottante sans catégorie *a priori* et analyse via le logiciel IraMuTeQ . En effet, le logiciel développé par Ratinaud reprend la notion de « mondes lexicaux stabilisés » développée par Reinert pour ALCESTE : « dans l'activité langagière, les mots pleins constituent, selon nos hypothèses, des traces *possibles* des contenus de nos activités. Ils ne sont pas *les* signifiants, mais bien *des* traces possibles de ce contenu en acte » (Reinert, 2008, p. 983).

Pour chaque classe produite, nous éditons les profils présentant les formes lemmatisées caractéristiques des classes et les variables afférentes. Il est nécessaire de reprendre, pour analyse, régulièrement les textes produits par les professeurs stagiaires d'histoire et de géographie au travers des commandes « Segments de texte caractéristiques », « Concordancier » et « Graphe du mot ».

CHAPITRE 5

Des entretiens pour cerner la construction d'une professionnalité émergente au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter chez les néo-titulaires (T1)

Afin d'étudier la construction de la professionnalité chez les enseignants débutants, nous envisageons d'observer la mise en œuvre du concept d'habiter, présent largement dans les programmes de collège, notamment dans le programme du cycle 3. Si les professeurs stagiaires ont, pour la plupart, une définition académique du concept d'habiter, nous pouvons formuler l'hypothèse que les enseignants débutants (T1, T2, ...) en auront une conception différente : en effet, ces derniers ayant déjà effectué probablement une pragmatisation du concept telle que Pastré (2002) l'entend c'est-à-dire sa transformation et/ou sa reformulation à des fins scolaires. En effet, « il est possible de différencier les concepts scientifiques élaborés dans les disciplines de recherche, les concepts "scolaires" qui sont construits et travaillés dans l'espace scolaire, ou encore les concepts "quotidiens" de la vie de tous les jours » (Reuters, 2013, p. 33). Avec l'habiter, nous essayerons de confronter concept scolaire et concept scientifique de référence : dans la discipline scolaire, l'habiter devient alors un concept pragmatisé construit pour l'action et dans l'action (Pastré, 2002). De même, sa mise en œuvre correspond peut-être à des pratiques pédagogiques particulières.

Pour ce faire, nous mobilisons à la fois des indices prélevés dans le corpus A (des questionnaires permettant de cerner l'habiter) et le corpus B (les verbatims des entretiens menés auprès des professeurs débutants). La professionnalité émergente introduisant l'idée d'un mouvement vers la professionnalité visée, nous cherchons dans ce matériau des indices montrant la capacité des enseignants débutants à « entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier » (Jorro, 2014, p. 242). Comment s'emparent-ils du prescrit de la classe de 6e en géographie ? Quel

sens donnent-ils à l'habiter ? Quelles pratiques associent-ils à ce concept ? Que visent-ils ? Quelles sont leurs difficultés ? Quels sont leurs ajustements ?

5. 1. La présentation du dispositif de recueil des entretiens

Pour répondre à cette question de recherche, nous devons donc nous appuyer sur un échantillon de professeurs débutants ayant notamment des 6e et récolter, auprès d'eux, des traces de l'activité comme des photographies de tableau et des traces produites par les élèves (photocopies de cahiers d'élèves, productions de groupe...) pour une séquence entière mobilisant l'habiter. Ce dispositif présente un double intérêt. Il est, d'une part, moins lourd à mettre en œuvre que l'utilisation de la vidéo et donc moins contraignant pour la population de l'étude, ce qui peut faciliter la décision d'accepter une collaboration avec le chercheur ; d'autre part, il permet à la population de l'étude de donner à voir ce qu'elle souhaite montrer : l'enseignant est libre de prendre les photos de ses traces de l'activité ou de choisir telle ou telle séquence dans laquelle le concept d'habiter est mobilisé. Pour autant, ce moyen détourné permet néanmoins d'accéder au travail réel en confrontant les enseignants débutants à leurs traces et en récoltant leur discours par le biais d'entretiens d'explicitation enregistrés formant le corpus B.

5. 2. La population de l'étude : des professeurs d'histoire-géographie débutants

5. 2. 1. Un échantillon de convenance

Nous avons envisagé de nous appuyer ici sur une étude de cas de plusieurs enseignants débutants ayant entre un et cinq ans d'expérience professionnelle afin de comprendre comment des enseignants débutants s'emparent

du prescrit dans le cadre du travail réel (Amigues, 2003) et comment ils construisent progressivement leur professionnalité. Ces professionnels sont désormais à temps plein devant les classes, parfois dans des conditions difficiles : titulaires sur zone de remplacement, emploi de temps effectué sur plusieurs établissements... Ils bénéficient depuis quelques années d'une formation continuée spécifique de quelques journées, assurée, soit par l'Inspection, soit par l'ESPE.

Pour ce faire, nous avons contacté de nombreux enseignants débutants (T1, T2,...) travaillant dans l'académie de Reims. Or, il a été très difficile d'obtenir des entretiens : une jeune enseignante a même répondu en disant qu'elle avait démissionné de l'Éducation nationale, preuve que l'entrée dans le métier peut être difficile. Pour l'enseignant, et tout sujet en général, l'entretien est déjà une forme d'engagement et peut paraître intrusif. La plupart n'ont connu que les visites-conseils des tuteurs ou d'un chargé de mission. À peine sortis de formation initiale, ces enseignants débutants n'ont pas forcément envie d'être interviewés malgré les garanties éthiques énoncées (une recherche à visée compréhensive, la garantie d'anonymat...), d'autant que celle qui pose les questions est aussi formatrice à temps partagé à l'ESPE.

Au final, nous avons pu mener des entretiens, d'une quarantaine de minutes chacun, auprès de cinq enseignants débutants aux profils assez divers. Il s'agit ici d'un échantillon de convenance (Miles & Huberman, 2003). Le choix des individus est essentiellement basé sur des critères pratiques (ceux qui ont accepté, des T1, la proximité géographique...). Le but était d'amener ces enseignants à produire un discours sur ce qu'ils font dans la mise en œuvre du concept d'habiter en classe de 6e. Pour ce faire, nous avons listé un certain nombre de questions à utiliser au fil de l'entretien, entretien de confrontation aux traces d'activité semi-directif comme le montrent ces questions :

- En guise d'introduction : *vous avez sélectionné des traces qui se rapportent à l'habiter, si vous voulez bien me présenter ce que vous avez amené.*

- Des questions liées à l’habiter et à l’enseignement de la géographie : *cette notion d’habiter, selon vous, est-ce qu’elle présente un intérêt dans l’enseignement de la géographie ?*
- Des questions permettant de faire émerger les buts : *qu’est-ce que vous attendez quand vous faites.... ? Qu’est-ce qui vous amène à faire ce choix... ?*
- Des questions permettant de faire émerger les mobiles : *est-ce important pour vous... ?*
- Des questions permettant de faire émerger les invariances et les spécificités : *est-ce que vous faites toujours comme cela ... ?*
- Des questions permettant de faire émerger les difficultés : *est-ce que vous rencontrez des difficultés... ?*
- En guise de conclusion : *avez-vous quelque chose à ajouter ... ?*

5. 2. 2. Le portrait de la population du corpus B

Pour notre étude, nous retenons quatre entretiens de confrontation aux traces rassemblés dans le corpus B (Annexe 5) : il s’agit d’entretiens menés auprès d’enseignants titulaires effectuant leur première année d’exercice après l’année de stage. Ils sont communément ce qu’on appelle des T1. Nous avons écarté du corpus B un dernier entretien trop atypique : il s’agit d’un enseignant, issu d’un autre corps, en détachement pour deux ans dans l’enseignement. Après avoir obtenu un master de géographie et tenté les concours de recrutement de l’enseignement, cet enseignant exerce depuis la rentrée 2017 sa nouvelle activité à plein temps dans un collège de la Marne, sans avoir reçu une formation initiale au sein d’une ESPE.

Tableau 3 : Les caractéristiques des professeurs
d'histoire-géographie débutants retenus (corpus B)

	P1	P2	P3 ³⁷	P4
Lieu	Poste fixe en collège REP+	Poste fixe en collège REP+	Poste fixe en collège rural	TZR en collège enseigne dans deux établissements urbains
Sexe	Femme	Homme	Homme	Homme
Dominante de la formation initiale universitaire	Histoire	Histoire	Histoire	Histoire

L'un des T1 a bénéficié du dispositif EAP : le dispositif Étudiant Apprenti Professeur est un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle dans les métiers du professorat. De la L3 jusqu'au M1, le bénéficiaire a pu observer et a bénéficié d'une pratique accompagnée intégrant une prise en charge progressive de séquences pédagogiques sous la responsabilité d'un enseignant. Il y a trois hommes et une femme. Trois sont titulaires d'un poste fixe (collège de REP+³⁸ et collège rural). Le dernier est TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement). Tous ont des classes de 6e. Deux des T1 sont titulaires d'un master MEEF et deux d'un DU-MEEF après avoir obtenu un master recherche. Tous ont suivi à l'université un cursus à dominante histoire. L'an passé, professeurs fonctionnaires stagiaires, ils étaient en alternance intégrative à l'ESPE de Reims et nous perçoivent sans doute encore comme leur formatrice. En conséquence, nous sommes consciente de différents biais : les réponses produites par nos relances, notre statut de formatrice... Ils ont choisi parmi le programme de 6e un thème précis dans lequel ils mettent en œuvre l'habiter :

³⁷ Ce T1 est un ancien EAP, Étudiant Apprenti Professeur.

³⁸ Réseau d'Éducation Prioritaire.

sans doute ces T1 parlent à eux-mêmes au travers de ces entretiens, montrant une séquence sur laquelle ils souhaitent revenir. Ils ont aussi une parole adressée à leur ancienne formatrice ESPE. Il y a vraisemblablement chez eux une part de désirabilité sociale.

Le fait de s'appuyer sur une population d'enseignants débutants T1 dans le corpus B permet d'observer à un instant « T », au cours de la seconde année d'activité professionnelle, une professionnalité en construction par rapport au corpus A. En revanche, les données produites au travers de cet échantillon de convenance ne permettent pas de saisir des indices de cette professionnalité en construction sur un temps plus long et de manière comparative entre des T1, par exemple et des T5.

5. 3. Le traitement des données

Nous pouvons pour produire un discours à analyser à partir des traces de l'activité des enseignants et de celles des élèves comme, par exemple, des photocopies de cahiers d'élèves, des photocopies d'évaluation, photographies d'affiches réalisées par les élèves... (Annexes 6)

Les traces de l'activité peuvent être analysées d'un point de vue extrinsèque avec une grille d'analyse didactique afin d'identifier des indices d'une professionnalité émergente. Pour ce faire, il faut faire appel à la didactique de la géographie : quelles sont les connaissances géographiques proposées par ces enseignants débutants ? Quelle est la nature réelle des apprentissages à partir du rapport entre le niveau des activités intellectuelles proposées aux élèves et le guidage des activités par les professeurs ? Quelles sont les finalités que ces enseignants attribuent à la discipline qu'ils enseignent ? Sur quels supports s'appuient-ils ? Quels sont les exercices ou les évaluations qu'ils proposent ?

Ces traces sont aussi intéressantes à étudier d'un point de vue intrinsèque. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens de confrontation directe auprès des enseignants débutants en prenant appui sur les photographies (photographies des productions élèves) et/ou les traces d'activité des élèves (photocopies de cahiers des élèves, pour l'essentiel).³⁹

Nous pouvons considérer que ces traces sont des écrits adressés (Clot, 1999 ; 2008) de multiples manières : de l'enseignant vers les élèves de la classe, de l'enseignant vers les parents et des élèves vers l'enseignant. De même, en laissant aux enseignants débutants le choix des traces de leurs activités concernant la mise en œuvre du concept d'habiter, nous avons ici aussi affaire à des écrits adressés de ces débutants envers nous-mêmes ou envers eux-mêmes. Les enseignants débutants sont ici dans un dispositif de confrontation aux traces de l'activité : ces traces de l'activité sont le moyen, pour eux, de produire un discours sur leur activité telle qu'elle est matérialisée dans la trace qu'il commente.

Une fois les verbatims saisis, nous avons utilisé, en vue d'une analyse qualitative, une grille *a priori* mobilisant à la fois des concepts issus de la didactique des disciplines à la suite de Thémines et Le Guern (2017) et de l'ergonomie de langue francophone : le rapport à la prescription, la finalité ou le sens de l'action, la mise en œuvre du prescrit (situations d'apprentissage et d'enseignement, supports...), la capacité d'action des professeurs, le regard sur les élèves, le rapport au collectif. Nous avons aussi cherché à cerner les tensions, les empêchements, les compromis. De plus, l'analyse ascendante de ces verbatims nous a permis de repérer des thèmes communs comme l'usage du manuel ou l'importance du cahier (Annexe 6-3).

39 Annexes 5.

Conclusion

Nous cherchons au travers de cette analyse de contenus à dégager des indices d'une professionnalité émergente dans sa dimension didactique chez ces quatre T1 : « la professionnalité émergente d'un acteur peut être étudiée à partir des processus de développement professionnel, mobilisant de façon interdépendante des dimensions identitaires, opératoires, éthiques, relationnelles » (Jorro, 2014, p. 242). Pour en évaluer les dynamiques, nous faisons appel aux éléments observés dans les questionnaires composant le corpus A ainsi qu'aux indices observés dans les verbatims du corpus B.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Nous étudions la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants à partir de l'étude de la mise en œuvre du concept d'habiter. Pour cela, nous avons construit un dispositif de recueil de données et de modalités de traitement de ces dernières en deux temps :

- Un questionnaire avec des questions ouvertes permettant de produire chez les professeurs stagiaires un discours sur l'habiter, concept récemment introduit dans la géographie scolaire.
- Des entretiens de confrontation aux traces d'activités liées à la mise en œuvre de l'habiter en classe de 6^e auprès de professeurs néo-titulaires (T1).

Le premier dispositif nous permet par une analyse croisée de cerner chez les professeurs stagiaires les univers de sens de l'habiter et leurs conceptions de la géographie. Le second dispositif donne accès partiellement à l'activité didactique des débutants autour de l'habiter en associant autoconfrontation et analyse des traces d'activité. Ces deux recueils donnent une certaine visibilité aux dimensions identitaires et didactiques de la professionnalité en construction des professeurs débutants d'histoire-géographie. Nous en présentons maintenant les principaux résultats.

TROISIÈME PARTIE : Résultats, analyses et discussions

Nous étudions la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter. Pour ce faire, nous mobilisons les apports de la didactique de la géographie, de l'ergonomie francophone et de la clinique de l'activité. Les résultats de nos analyses, interprétations et discussions sont organisés en cinq chapitres.

- Le chapitre 6 décrit les conceptions de l'habiter et la mise en œuvre de ce concept par les professeurs d'histoire et de géographie débutants.
- Le chapitre 7 identifie dans les discours produits les indices de professionnalité émergente chez ces derniers.
- Le chapitre 8 approche le réel de l'activité de ces débutants montrant les dimensions du métier en œuvre dans leur professionnalité émergente.
- Le chapitre 9 investigate le rapport aux autres (élèves, enseignants) dans cette émergence.
- Le chapitre 10 décrit les temporalités et les dynamiques d'identité et de reconnaissance en œuvre dans leur professionnalité émergente.

CHAPITRE 6

L'habiter, du concept scientifique à sa pragmatisation

Nous nous attachons ici à présenter les principaux résultats obtenus par l'exploitation des corpus A et B concernant l'habiter, concept de la géographie universitaire passé à la géographie scolaire à la faveur des programmes de cycle 3 de 2015.

Comment l'habiter passe-t-il du savoir universitaire au savoir à enseigner ? Quelle définition en donnent les professeurs stagiaires d'histoire-géographie dans les questionnaires en sachant qu'ils sont lauréats d'un concours dans lequel les savoirs académiques sont très présents ? Quelle connaissance du prescrit du cycle 3 ont ces professeurs débutants ? Comment le programme de géographie de 6e consacré à l'habiter est-il travaillé par ces derniers ? La conception qu'ils ont de la géographie scolaire intervient-elle dans la didactisation du concept ? Quelles mises en œuvre en proposent les professeurs débutants (T1) au travers des entretiens de confrontation aux traces d'activité ?

6. 1. Les univers de sens du concept d'habiter chez les professeurs stagiaires

Nous formulons l'hypothèse que la définition du concept d'habiter est plutôt précise chez les professeurs stagiaires, compte tenu du caractère récent de leur savoir académique. Pour enseigner les professeurs s'appuient sur des savoirs théoriques (Barbier, 1996) notamment universitaires, savoirs universitaires largement valorisés tant en histoire qu'en géographie dans les épreuves du concours de recrutement des professeurs d'histoire-géographie : « il ne faut pas aborder le

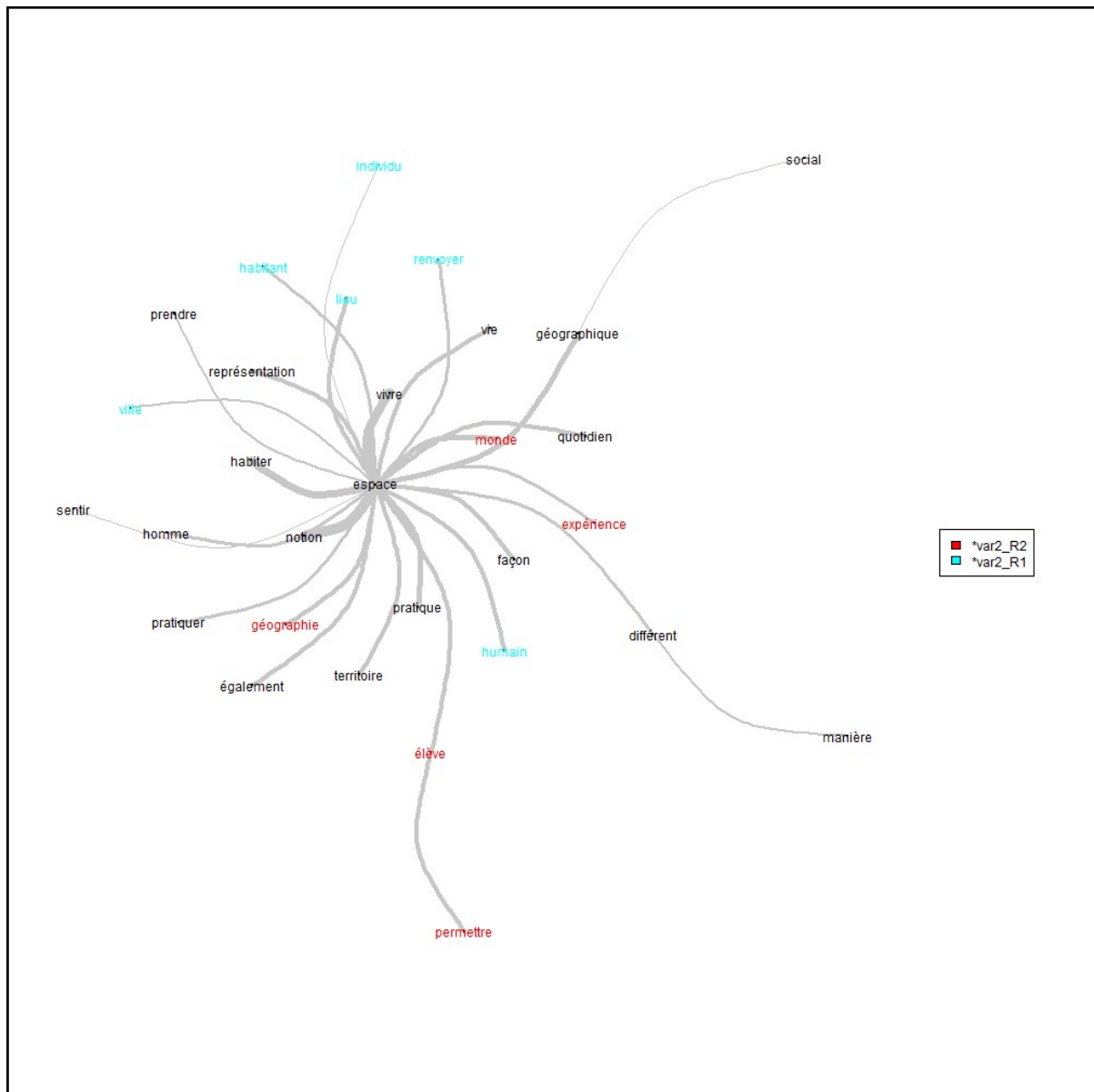
concours avec un tropisme disciplinaire en histoire ou en géographie. Cela oblige donc les candidats à acquérir une bonne connaissance des méthodes et des savoirs aussi bien en histoire qu'en géographie. Cela peut impliquer parfois une remise à niveau sur des notions fondamentales ; ainsi en géographie par exemple, il faut être capable de maîtriser et définir clairement les termes de *mondialisation*, d'*interface*, de *centralité*, de *périphérie*, de *marge* » rappelle Bresc-Litzler (2016, p. 3). Il est essentiel que les professeurs d'histoire-géographie maîtrisent les concepts, même ceux issus de la discipline qui n'est pas leur discipline majeure de formation initiale. Quels sens les professeurs stagiaires donnent-ils à l'habiter ? Maîtrisent-ils ce concept ? Pour ce faire, nous comparons la définition universitaire du concept et le concept tel qu'il est défini dans le corpus A en nous appuyant sur une analyse croisée (analyse flottante et analyse lexicométrique).

6. 1. 1. Premiers résultats de l'analyse statistique textuelle

Le logiciel d'analyse de textes IramuTeQ propose un ensemble de traitements et d'outils statistiques simples sur les corpus textuels. Nous l'utilisons comme outil d'aide dans l'analyse du contenu du discours produit au travers du questionnaire sur l'habiter en 2016 et 2017. Il permet d'établir un bilan lexical d'un corpus après lemmatisation (Annexe 7).

Le logiciel distingue, en outre, les formes actives et leurs catégories grammaticales (par exemple « *espace* », nom commun cité 91 fois dans R1 et 57 fois dans R2) des formes supplémentaires (« *la* », « *les* », « *et* »...). Compte tenu du nombre de questionnaires récoltés, nous avons fait le choix de conserver tous les mots apparaissant dans le corpus A, 10 fois et plus pour R1 et pour R2, ainsi que tous les mots apparaissant 15 fois et plus pour R1R2 (Annexe 8).

Figure 1: Les occurrences en fonction de la variable 2 (R1 ou R2)



Comme le montre ce graphe (Figure 1), certaines occurrences sont plus fréquentes dans R1 et d'autres dans R2. Ainsi à la question 1 (« *Pour vous que veut dire habiter ?* »), les occurrences les plus fréquentes sont : « *espace* », 91 fois, « *lieu* » 32 fois, « *vivre* » 30 fois, « *notion* » 25 fois et « *territoire* » 20 fois dans R1. La question, ainsi formulée, explique la présence du terme « *notion* », des répondants ayant proposé une définition de l'habiter. La formulation de la question 2 explique aussi que les

termes « *monde* » (33 occurrences) ou « *expérience* » (25 occurrences) reviennent dans R2 puisque beaucoup reprennent, mot pour mot, la citation de Lazzarotti dans laquelle ces termes apparaissent. Il s'agit donc d'être vigilant dans l'analyse des univers de sens. Beaucoup reprennent l'expression du géographe de l'habiter, ce qui augmente le nombre d'occurrences de certaines formes.

Cependant, au travers des réponses, nous pouvons aussi comprendre leur conception de l'habiter et sa mise en œuvre : la plupart des répondants compte mobiliser pour cela l'expérience personnelle des élèves au travers de leur « *pratique du territoire du quotidien* », voire dans leurs voyages, intégrant ici le tournant mobilitaire du concept (Q13).

**** *var1_Q5 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_H

Elle peut ancrer le concept d'[habiter] dans l'expérience. Le concept devient une réalité du quotidien. En classe, cela peut permettre de faire appel à **l'expérience personnelle des élèves**. Elle renvoie à leurs propres façons d'[habiter] au **quotidien, mais aussi à celles dont ils ont pu être témoins (voyages)**.

**** *var1_Q13 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H

[habiter] renvoie au territoire en tant qu' « espace socialisé » : il prend en compte le rôle des acteurs (tournant actoriel en géographie). [Habiter], c'est pratiquer le territoire. Le terme fait référence à deux pratiques : **l'ancrage l'habitat, la résidence, le lieu de travail le mouvement les flux, par exemple, les embouteillages, à Paris, étudier le tramway à Reims**.

Parmi les 25 occurrences du mot « *expérience* », deux répondants seulement, de sexe masculin, entendent « *expérience* » dans le sens de « *découverte* » et de « *dépaysement* », en contradiction avec l'habiter tel qu'il est défini par Lazzarotti, comme si l'habiter n'est que résider et que la géographie scolaire se réduisait à un catalogue d'images à la manière de *Géo*, le magazine de la photo et du voyage.

**** *var1_Q2 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_A

Pour moi ceci renverrait à une idée de l'Homme moins comme acteur que comme passif de son environnement. Cette [définition] peut me permettre de sortir d'une vision anthropocentrée d'un Homme acteur omnipotent de son environnement pour le voir comme un acteur qui subit parfois son environnement et doit s'adapter à des contraintes. Néanmoins cette interprétation va à l'encontre de mes représentations, **j'associe davantage l'expérience à la découverte quand pour moi l'[habiter] est plutôt une notion d'habitude et de sédentarité.**

**** *var1_Q8 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H

Cette [définition] met en exergue le caractère global et non global de la notion d'[habiter]. En effet, l'[habiter] peut être le même dans différents espaces à travers le Monde. Ainsi, des pratiques vont se retrouver à l'intérieur de cultures qui se rapprochent. On peut citer les centres commerciaux dans une culture largement occidentale et dont les pays émergents aspirent. **A l'inverse, l'[habiter], en classe, peut occasionner un dépaysement. Nonobstant une culture occidentale prégnante, des formes d'[habiter] sont totalement éloignés de ce que peuvent connaître les élèves. L'exemple le plus significatif, parce que visuel, est constitué par les bidonvilles.** C'est en ce sens que l'[habiter] est une expérience du Monde, une expérience géographique.

6. 1. 2. Des mots marqueurs de la géographie dans le corpus A : « espace », « lieu », « territoire » et « monde »

Nous avons fait le choix de poursuivre cette analyse lexicométrique en sélectionnant, dans les paramètres du logiciel, les formes actives, écartant les formes supplémentaires comme « de » (préposition), « l » (article défini), « un » (article indéfini), « être » (auxiliaire)... L'utilisation du concordancier nous permet d'analyser plus finement les formes actives les plus fréquentes. Aussi nous cernons ici les conceptions des professeures débutants pour les formes plus fréquentes du corpus (« espace », « lieu », « territoire » et « monde »), ces termes étant des

p. 193) est très majoritairement employé au singulier (80 fois sur les 91 dans R1 et 46 fois sur 57 dans R2). « Mot-mana (...) l'espace est un concept ardu, difficile à cerner en tout cas » (Lévy & Lussault, 2013, p. 353). Comme le rappelle Brunet, il est peu employé jusqu'à la fin des années 1960 et la création de la revue *L'espace géographique* en 1972. Au singulier, il renvoie à « un système de relations et un produit social organisé » (Brunet, 1992, p. 194). Lorsqu'il est employé au pluriel, il est souvent associé à un adjectif : espaces montagnards, espaces ruraux... pour « désigner des espaces présentant des caractères de similitude, quelle que soit leur localisation »⁴⁰. Les différents courants de la géographie (le paradigme de la production d'espaces, l'analyse spatiale, le systémisme, l'espace vécu et les représentations ainsi que l'analyse des territoires et des territorialités) qui ont rénové la géographie à partir des années 1960-1970 se sont intéressés au concept. Mais, « dans la plupart des cas donc, l'espace se voit accorder à la fois une importance primordiale, puisqu'il justifie l'exercice intellectuel, et un statut secondaire, puisqu'il ne serait qu'un arrière-plan, voire un reflet ou/et un support » (Lévy & Lussault, 2013, p. 353) : ainsi, le courant systémique centre plus son attention sur la logique du système que sur l'espace.

La figure 2 met en lumière la cooccurrence, qui est définie comme l'apparition simultanée de deux ou plusieurs éléments ou classes d'éléments dans le même discours : ici l'indice de cooccurrence de valeur « 12 » entre deux formes (« *espace* » et « *lieu* ») signifie que ces deux formes apparaissent ensemble dans 12 segments de texte. Notons d'emblée que dans le monde lexical dominant, « *notion* », « *vivre* » et « *habiter* » se détachent avec des indices de cooccurrence forts avec « *espace* ». Le discours produit dans le corpus A s'organise autour de la forme « *espace* » articulée de manière dégressive à des verbes d'action (« *vivre* », « *habiter* », « *pratiquer* », « *renvoyer* » et « *prendre* ») et à des notions géographiques (« *territoire* », « *monde* », « *quotidien* »). Trois autres communautés très réduites se dégagent, autour de « *géographique* », « *élève* » et « *différent* ». Nous formulons l'hypothèse que pour les répondants, la géographie est d'abord la

40 <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace>

science de l'espace. Ce terme semble tellement commode que les répondants l'utilisent à tout bout de champ dans leurs discours. Le concordancier laisse apparaître les usages du mot « *espace* » dans le corpus étudié : il apparaît 22 au pluriel et 126 fois au singulier.

Au pluriel, il est alors associé à des adjectifs (« *du quotidien* » Q23, « *proches* » Q24...). Nous dégagons deux catégories :

- idée d'une découverte du monde (« *espaces du monde* » Q13, « *plus lointains* » Q11, « *à travers le monde* » Q9...)
- idée du local (« *proches* » Q24, « *du quotidien* » Q23).

Quand le terme est employé au singulier, il est souvent associé à d'autres termes (« *vécu* », « *terrestre* »...). Nous percevons ici trois usages du mot :

- associé à « *géographique* » (Q15, Q26) ou « *terrestre* » (Q17)
- associé à « *européen* » (Q16), « *mondial* » (Q17)
- associé à « *quotidien* » (Q23, Q9), « *de vie* » (Q4, Q29), « *vécu* » (Q19, Q20).

Cette dernière catégorie domine dans les questionnaires. Parmi tous les courants de la géographie qui se sont intéressés à l'espace, l'un d'eux domine le discours de ces débutants : la géographie de l'espace vécu et de ses représentations. Nous voyons aussi l'influence de la géographie scolaire dans laquelle l'étude de portions d'espace est présente dans les derniers programmes (espace européen, espace mondial). Notons aussi que le terme « *aménagement* » n'apparaît que six fois dans le corpus.

- Le mot « *lieu* »

Le terme apparaît 32 fois dans R1 et 4 quatre fois dans R2, soit quatre fois moins que le terme « *espace* ». Sur Géoconfluences, une publication en ligne à caractère scientifique proposée depuis 2003 par la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et par l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon) au nom du ministère de l'Éducation nationale, la définition donnée est : « un

lieu est une portion d'espace sujette à des appropriations singulières et à des mises en discours spécifiques»⁴¹. Il faut attendre la rupture paradigmatique des années 1960-1970 pour voir apparaître dans les écrits scientifiques, en plus du sens commun et assez vague qui perdure (endroit associé à un toponyme) deux acceptions précises du terme. La première relève du champ de l'analyse spatiale : le lieu y est défini comme une unité spatiale élémentaire dont la position est à la fois repérable dans un système de coordonnées et dépendante des relations avec d'autres lieux dans le cadre d'interactions. Les lieux sont les endroits où sont localisés des phénomènes géographiques qui les caractérisent. La seconde acception renvoie à « l'idée d'une relation entre un ou des individus et une portion de l'espace ou dans une portion de l'espace »⁴². Cette perspective « humanistique » du lieu se rapproche de l'habiter : les lieux sont « le produit de relations - entre l'homme et la terre, et entre des hommes - et surtout de la conscience de ces relations ».⁴³

Observons maintenant les usages du mot « *lieu* » dans le corpus A. Il apparaît 22 fois au singulier et 14 fois au pluriel. Au singulier comme au pluriel, en s'appuyant sur le concordancier, le terme est « l'endroit où » (Annexe 9) : lieu de travail, lieu d'habitation, lieux du quotidien, lieux de vie, lieux de production... Les segments de texte caractéristiques montrent qu'il est associé à « *homme* » et/ou « *individu* », « *occupe* » et/ou « *aménagement* ». Ce qui montre que les lieux sont ici bien compris comme le produit de relations entre l'homme et la Terre. Un seul usage diffère, le terme fait alors partie d'une énumération de notions de géographie urbaine :

**** *var1_Q1 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
[Habiter] est un concept qui signifie «vivre» dans son acception la plus large. Il s'agit de pratiquer des localisations, des activités, des mobilités, des aspects sociaux. Cela regroupe tant le fond que la forme: architecture, infrastructures, tissus urbains, morphologie urbaine, **mise en réseau des différents lieux centraux** font partie de l'[habiter]. Il est à noter qu' [habiter]est un verbe d'action, ce qui introduit une

41 <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/lieu>

42 <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article214>

43 *Ibid.*

certaine nuance avec l' [habiter] qui est le concept qui vise à transformer le verbe et l'action en nom commun. [habiter], c'est pratiquer alors que l' [habiter] est un état de ces pratiques. [habiter], c'est donner naissance à des réticularités et autres interactions qu'elles soient sociales, économiques, géographiques, entre autres. C'est un lien indéfectible entre l'habitat et l'habitant au sens large qui présente autant de points communs que de diversité.

- Le mot « *territoire* »

Le mot « *territoire* » est présent 32 fois dans les corpus R1 et R2, majoritairement dans R1 (20 fois). Il est donc presque autant cité dans le corpus A que « *lieu* ». Géoconfluences propose de le définir comme « un espace délimité, approprié par un individu, une communauté, sur lequel peut s'exercer l'autorité d'un État, d'une collectivité »⁴⁴. Or, Lévy (2013), dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, rappelle que ce terme polysémique est d'un usage récent dans le vocabulaire spécifique de la géographie et a joué un rôle emblématique dans la géographie contemporaine française : il est souvent employé comme synonyme d'espace, comme synonyme de lieu, comme un espace contrôlé-borné ou comme un espace socialisé. Ses définitions sont nombreuses. Les auteurs du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* en donne trois :

- Un espace à métrique topographique
- Toute portion humanisée de la surface terrestre
- Un agencement de ressources matérielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité.

En fait, le territoire implique toujours une appropriation de l'espace : il peut être défini comme « une portion d'espace terrestre envisagée dans ses rapports avec les groupes humains qui l'occupent et l'aménagent en vue d'assurer la satisfaction de leurs besoins »⁴⁵. C'est Raffestin, en 1980, dans son ouvrage *Pour une géographie*

44 <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/territoires-territorialisation-territorialite>

45 <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article704>

du pouvoir, qui introduit le lien entre l'intentionnalité des acteurs et la transformation d'une portion d'espace terrestre, le territoire renvoyant alors à deux idées : l'idée d'appropriation et l'idée d'un sentiment d'identité.

Dans le corpus A, nous trouvons essentiellement l'idée d'appropriation qu'illustre Q27 : «*[habiter] un espace est, pour moi, s'inscrire sur un territoire. Cela est lié à la notion d'appropriation d'un territoire. [Habiter] est dans un premier temps, s'approprier un espace à soi* ». Nous observons ici que la conception première de l'habiter est le sens commun car l'« *espace à soi* » renvoie à l'habitat, la résidence.

- Le mot « *monde* »

Pour Grataloup, le Monde, écrit alors avec une majuscule, n'a pas toujours existé. Cet objet géographique résulte du processus de mondialisation, c'est-à-dire d'une mise en relation des parties de la planète : ce terme envahit d'abord les discours des médias et des économistes avant d'être saisi par les historiens et les géographes. Il en résulte que le monde est, pour Retaillé (2013), « l'espace (humain) le plus englobant et dont l'étendue est actuellement la planète Terre » (p. 686).

La question 2 a induit une surreprésentation du terme dans R2 : 33 fois sur 34. La majorité des répondants a répondu en reprenant la citation de Lazzarotti. Aussi nous voyons ici un biais. Néanmoins, le concordancier fait apparaître en revanche Q13 qui s'emploie à définir le mot :

**** *var1_Q13 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
Le terme expérience, fait référence à la pratique du monde, de l'espace. cet espace devient anthropologique, pratiqué par les hommes, c'est un espace perçu, vécu. **Le terme Monde avec une majuscule renvoie à l'espace-Monde, le monde en tant qu'espace interconnecté, un Monde habité, comme lorsque l'on dit il y a du monde. L'expérience du Monde est ici synonyme d'expérience géographique,**

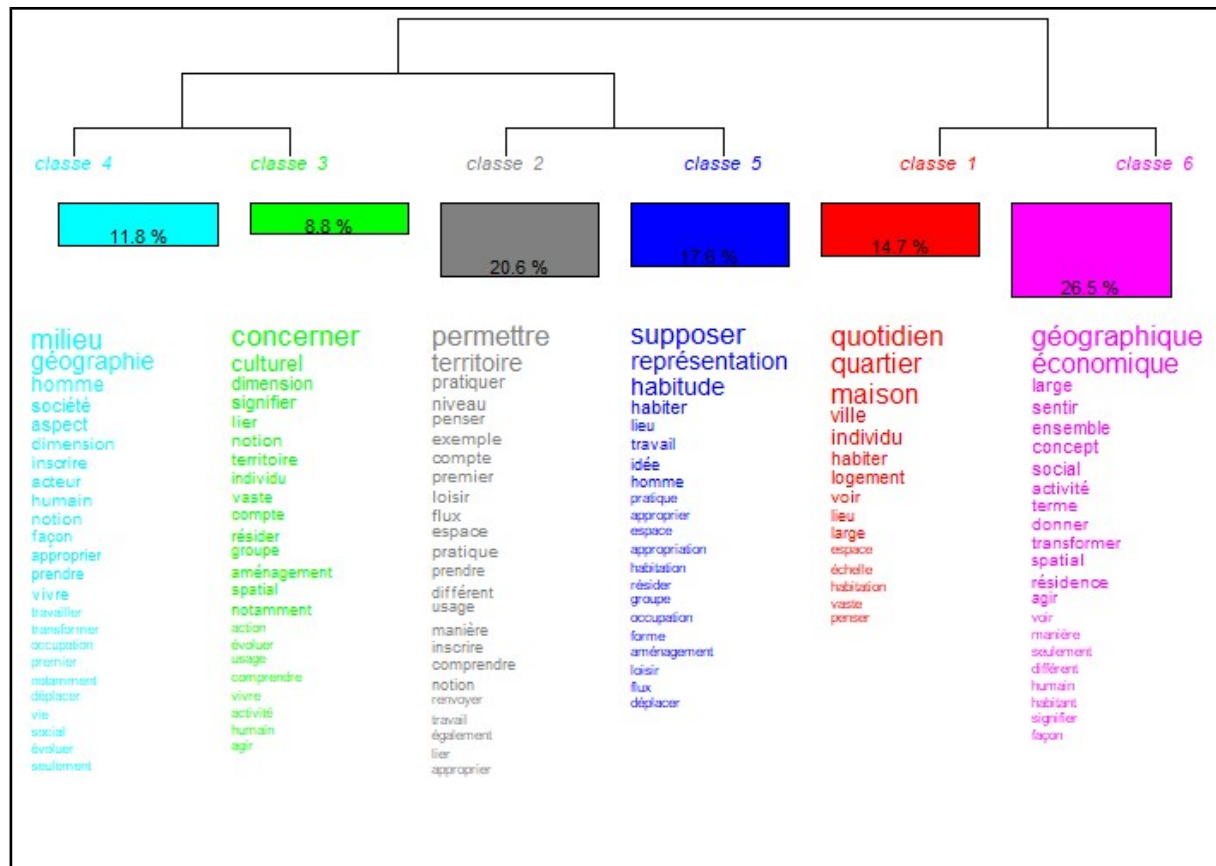
la géographie passe inévitablement par la pratique du territoire. Avec les élèves, nous sommes invités à passer par l'expérience que les élèves font du territoire, leur pratique du territoire du quotidien.

Nous percevons ici la géographie que ces PFS ont apprise : ils utilisent dans leur discours des mots de la géographie. Pour autant, cette première appropriation est une appropriation de surface. Les mots de la géographie sont certes employés mais leur maîtrise est incomplète et/ou superficielle. De même, P4 emploie 23 fois « espace ». Or, ce débutant définit ainsi l'espace : « *qu'est-ce que l'espace c'est une étendue terrestre...* » déplorant le fait la géographie scolaire soit de la « *culture générale* » « *parce que si on fait pas l'effort de leur donner, de remettre l'espace on peut faire un cours de géo sans parler* » expliquant que « *c'est pas tant qu'on voit pas l'espace, on voit pas les ... comment...tout ce qui se joue dans l'espace, tous les enjeux, on les voit pas et on ne peut pas tous les voir parce que dire que ça, ça se fait là parce que il y a ça ça ça ça ça c'est compliqué* ».

6. 1. 3. Les univers de sens de l'habiter

Les réponses à la question « *Pour vous que veut dire habiter ?* » nous permettent de dégager les conceptions de l'habiter des professeurs stagiaires (Figure 3).

Figure 3 : Dendrogramme de R1⁴⁶



Le dendrogramme montre que le discours produit s'organise en six classes. Ces dernières s'articulent ainsi :

- Un premier ensemble se dégage, composé des classes 1 (14,7 %) et 6 (26,5 %) représentant en tout plus de 40 % des segments classés soit 28 segments sur les 68 classés. Dans cet ensemble, deux acceptions de l'habiter dominant :
 - La classe 1 s'organise autour de l'habiter/résider puisque nous retrouvons « *quotidien* », « *quartier* », « *maison* », « *ville* ». Les segments caractéristiques de cette classe montrent un univers de sens autour de habiter/résider/quartier. Il s'agit ici d'une conception plutôt statique de

46 Taille de rst 1/rst2 : 24/26 - 68 segments classés sur 82 (82,93 %).

l'habiter. Ainsi Q11 dit : « *Dernier élément, « [habiter]» se réfère également aux actions quotidiennes : on habite son logement où l'on vit, mange, dors ; on habite son quartier, sa ville où l'on fait ses courses, communique avec d'autres individus souvent habitants du même quartier, la même ville. Pour résumer, selon moi, se rapporte à l'espace vécu logement, ville où l'on interagit au quotidien ».* Le tournant mobilitaire n'apparaît pas ici.

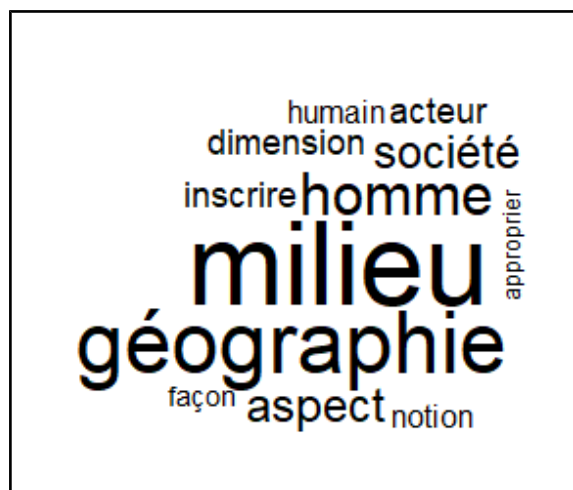
- La classe 6 regroupe 18 segments. Deux adjectifs dominent dans cette classe : « *géographique* » et « *économique* ». Notons d'emblée que ce dernier adjectif, cité par quatre PFS seulement dans R1, n'est présent que dans cette classe : il fait partie d'une énumération (*...habitation, activités économiques, infrastructures* » Q15).

Cet ensemble est centré sur l'habiter/résider en prenant en compte une catégorisation habituelle des activités humaines (économique, social) : ce premier univers de sens de l'habiter est proche du sens commun alors qu'il émane de professeurs d'histoire-géographie.

- Le second ensemble représente près de 60 % des segments classés. Il s'organise en quatre classes inégales.
 - Les classes 2 et 5 concernent presque 40 % des segments classés de R1. Nous retrouvons ici une autre conception : l'idée que l'habiter permet de pratiquer le territoire et donc d'en exploiter les facettes en s'appuyant sur les représentations, les habitudes de vie, les lieux de travail des hommes. C'est ce que dit Q18 : « *...le déplacement entre lieux de vie-lieux de travail (ou lieux de production de richesse, récolte de nourriture), l'appropriation d'un lieu de vie, qui passe par des représentations (comment se figure-t-on les lieux que l'on habite) ; l'[habiter] rejoint l'espace vécu, car la pratique de l'espace est indissociable des représentations que les humains ont de leurs territoires* ». Cette conception de l'habiter se rapproche davantage de la définition académique actuelle de l'habiter : il y a davantage de pratiques des acteurs. Relevons aussi l'importance des représentations.

- Les classes 4 et 3 ne représentent que 20 % des segments classés. Nous cernons ce qu'est la géographie pour ces PFS avec le nuage de mots de la classe 4 :

Figure 4 : Nuage de mots de la classe 4



Deux éléments sont présents : le « *milieu* », cité dans R1 cinq fois dans cette classe et les hommes (« *acteur* », « *société* », « *humain* »...). Nous voyons ici à la fois les traces d'une géographie classique et d'une géographie plus actuelle avec le terme « *acteur* ». Ainsi, pour Q12, l'habiter, « *c'est un des pans de la Géographie actuelle, celle d'une science sociale réhumanisée où l'homme est pleinement acteur de son milieu. Il modifie son milieu, établit des relations avec d'autres acteurs, s'approprie certains aspects lieux nouveaux dans lequel il vit* ».

A la marge, et pour 3 professeurs stagiaires (classe 3), il y a une autre dimension à l'habiter comme le souligne Q20 : « *les dimensions de l'[habiter] sont multiples et reflètent une réalité complexe, avec une dimension purement spatiale mais aussi une dimension culturelle* ».

Deux conceptions de l'habiter coexistent dans le corpus A. D'une part, l'habiter renvoie pour les professeurs stagiaires d'histoire-géographie au sens commun

(habiter, c'est résider) et d'autre part, une conception plus proche du sens académique actuel. Ce constat interroge la formation académique de ces professeurs stagiaires à double titre : comment expliquer cette hétérogénéité ? Pourquoi, chez certains, le concept, tel qu'il est renouvelé dans les années 2000, n'est-il pas connu ? Sans doute cela s'explique par le fait que la majorité des répondants ont une formation initiale en histoire. Est-ce le fruit de parcours dans lesquels la géographie est plus ou moins présente en licence d'histoire ? Nous formulons l'hypothèse que ces conceptions de l'habiter vont influencer sur la mise en œuvre du concept dans les classes. Les entretiens de confrontation aux traces du corpus B nous donnent l'occasion de saisir les sens de l'habiter chez les professeurs d'histoire-géographie débutants : chez P2, P3 et P4 l'habiter, c'est d'abord résider. La définition qu'ils donnent est peu précise (« *quels lieux ils pratiquent* » P4 ; « *la notion d'habiter pour moi ça se rapporte au quotidien* » P2). Seul P1 donne une définition plus complète de l'habiter (se déplacer, se loger, cohabiter, pratiquer).

Les questionnaires et les entretiens nous ont permis de saisir le sens de l'habiter pour les professeurs d'histoire-géographie débutants : la compréhension d'un concept est l'étape première du processus de didactisation. Sa transformation à des fins scolaires s'appuie sur la conception que le professionnel a de la géographie, discipline scolaire. Il convient désormais de cerner la/les conception(s) de la géographie qu'ont ces débutants.

6. 2. La géographie scolaire au travers de l'habiter

L'habiter est un moyen pour nous de saisir ce que les professeurs d'histoire-géographie débutants font quand ils font de la géographie et quelles sont, pour eux, les finalités de cet enseignement. Q14 définit la géographie comme « *une science qui s'intéresse à l'espace* ». Les deux corpus nous permettent affiner le propos et de comprendre concrètement ce que faire de la géographie scolaire

signifie pour des débutants majoritairement historiens de formation. Nous formulons l'hypothèse que leur conception de la géographie scolaire influence la lecture du prescrit et sa mise en œuvre.

6. 2. 1. Des finalités assignées à la géographie scolaire

Dans le corpus A, les finalités sont quasi-absentes, et quand elles sont évoquées, elles demeurent très générales. Elles sont plus précises et se traduisent en terme d'apprentissages au travers d'exercices type dans le corpus B, signe de professionnalité émergente.

Pour Q7, la géographie permet d'étudier « *le rapport des hommes à leur espace de vie, les représentations tissées autour de cet espace* ». Pour Q29, il s'agit de « *favoriser l'ouverture à la diversité et permettre aux élèves de découvrir de nouveaux espaces* ». Pour Q28, elle « *forme à la citoyenneté* » en donnant des « *clés de compréhension et des pistes d'épanouissement dans le monde* » et en permettant de « *comprendre l'environnement proche et l'échelle globale* ». Elle a aussi une visée prospective : « *la géographie n'est plus déconnectée de l'homme comme elle l'était auparavant. L'homme agit sur le milieu et vice-versa. La notion d'[habiter], définie comme telle, permet de faire appréhender⁴⁷ aux élèves cette dimension de la géographie. Ainsi le professeur peut mettre en place de la géographie prospective pour faire comprendre aux élèves leurs impacts actuels et futurs sur un espace* » (Q24). Remarquons toutefois que ces finalités civiques ne sont énoncées que dans trois questionnaires sur 31.

Rares sont les mentions de raisonnements géographiques : pour Q15, l'habiter est « *une invitation à réfléchir à différentes échelles* » et « *dans l'enseignement, nous pourrions utiliser dans une approche multiscalaire* » chez Q24. Dans le corpus B, la discipline scolaire géographique sert, d'une part, à acquérir du vocabulaire (P1, P3 et P4) et, d'autre part, à construire des repères spatiaux (chez les quatre T1). Chez P3

⁴⁷ Orthographié ainsi dans le questionnaire. Les transcriptions respectent l'orthographe et la syntaxe employées par les répondants.

et P4, nous retrouvons une liste de repères spatiaux : « *les grands repères qui sont les océans, les continents, les lignes imaginaires* » (P3) et « *un petit travail aussi de localisation notamment les continents et les principaux océans* » (P4).

L'importance donnée aux repères est telle chez P2 qu'ils sont l'objet d'un travail préalable en concertation avec le collectif d'enseignants dans le cadre d'heures dédiées à l'accompagnement personnalisé⁴⁸ : il s'agit pour P2 de « *remettre les bases* », de « *savoir placer les océans, savoir se repérer... les points cardinaux* ». Les programmes d'histoire-géographie placent au premier rang des compétences travaillées celles liées à la construction de repères géographiques et historiques relevant du domaine 5 du socle « les représentations du monde et de l'activité humaine ». Il s'agit, pour ce débutant, d'un préalable presque en dehors de la discipline géographique, un peu comme le fait de reconnaître les lettres est un préalable à l'apprentissage de la lecture. Ce faisant, il externalise l'apprentissage de repères géographiques du cours de géographie à proprement parlé : « *on a fini ces quelques semaines de repères spatiaux et qu'on a attaqué des chapitres de géographie pure* » au point que les élèves eux-mêmes ne considèrent pas ces séances comme des séances de géographie : « *c'est, oui, une de mes collègues qui a eu cette remarque ... "mais Madame on n'a jamais fait de géographie"* ». Cette externalisation d'un apprentissage en dehors de différentes situations géographiques étudiées dans le cadre du programme brouille chez les élèves la compréhension de la discipline (« *en AP, c'était... pour eux c'était pas de la géographie...des ateliers* » P2) et ne permet sans doute pas aux élèves d'identifier ces repères, de les caractériser, de leur donner du sens. Or, c'est cette capacité à en comprendre l'intérêt qui facilite l'apprentissage de ces repères. Signe de professionnalité émergente, il perçoit que le dispositif sous la forme d'ateliers externalisant un apprentissage peut être un frein à la visée qu'il s'est fixée : « *Ça a plus ou moins bien marché parce que ben ...on ... enfin disons je suis encore régulièrement en train de remettre la rosace des vents au tableau, donc là ... Là ça y est, je l'ai remise la semaine dernière et je pense qu'ils l'ont à peu près tous bien intégrée, mais au*

48 Une heure quinzaine en début d'année.

fond les ateliers du début d'année n'ont pas tout calé. C'est normal aussi mais ... ». Pour autant, il ne s'explique pas les raisons de cet échec relatif.

6. 2. 2. Des exercices type de la discipline scolaire

Certains questionnaires (Q4, Q9, Q27) évoquent des sorties de terrain, un classique de la géographie universitaire et une pratique préconisée dans le programme de 2008 : « *l'[habiter] c'est expérimenter l'espace permet d'envisager une sortie avec les élèves dans l'espace à proximité de l'établissement afin de réfléchir à notre manière d'[habiter] pratiquer l'espace du quotidien* » (Q9). En effet, le terrain est l'occasion d'emmener hors de la classe les élèves pour y pratiquer des activités géographiques : observer, décrire, situer, nommer, mettre en relation dans l'espace, représenter cartographiquement, utiliser des cartes, etc. Un seul questionnaire propose : « *nous pourrions prélever ces informations à travers des cartes mentales (au sens géographique)* » Q10 rejoignant ici la proposition relevée dans le questionnaire 25 : « *partir des représentations concrètes et vécues* ». Plusieurs répondants associent ici l'habiter à l'espace vécu.

Cette pratique de sortie sur le terrain n'est pas citée dans le corpus B. Nous relevons en revanche des exercices type, nommés souvent « activités », des noyaux de pratique liés à ce qu'ils ont vu ou estiment être ce qu'un enseignant d'histoire-géographie doit faire. Nous retrouvons ici des pratiques de la classe comme l'étude de documents variés, la rédaction de réponses à des questions... Deux exercices sont particulièrement associés à la géographie dans ce corpus : la lecture de paysages et la production cartographique.

Il s'agit bien pour eux de proposer aux élèves des exercices leur permettant d'observer, de catégoriser, de représenter ce qu'ils étudient en utilisant la sémiologie de base. Pour autant, chez certains, comme P4, l'exercice est proposé car il correspond aux canons de la discipline scolaire, sans forcément associer exercice réalisé et apprentissage disciplinaire : ainsi P4 essaie « *de faire des petites activités*

à chaque fois en tout cas des productions graphiques vu qu'on est en géographie ça s'y prête mieux qu'en histoire». Chez P1, il y a dans l'exercice proposé une projection vers des finalités comme le brevet. Il cite d'ailleurs les exercices type. Notons que P1 distingue acquisition de la méthode et contenus et inscrit son action dans une perspective plus vaste, cette capacité de projection vis-à-vis des attentes de l'institution étant un signe de professionnalité. L'activité est ce que ce débutant fait pour atteindre un but : elle est adressée (aux élèves, à l'institution) et répond à des motifs (ce qui pousse à agir, ici l'activité langagière, le pilotage par l'examen) :

P1

Moi de toute façon l'année de 4^e moi je leur dis c'est **une année de préparation au brevet du point de vue des compétences, de la méthode** et je leur dis, comme ça, l'an prochain, il n'y a plus que les connaissances. Mais la méthode, elle doit être... les cartes elles doivent être, **comment on fait une carte** cela doit être connu à la fin de l'année, comment on fait un croquis cela doit être connu à la fin de l'année, **le paragraphe argumenté et répondre à une question correctement.**

Outre les compétences disciplinaires, certains T1 (P1, P2 et P4) évoquent des compétences transversales, essentiellement langagières : « *C'est surtout la compétence que je vais travailler avec eux. Là par exemple sur les villes, on va être plus sur de la cartographie, là je voulais vraiment les faire écrire. C'était vraiment mon idée fixe parce que je vois, ils avaient beaucoup de mal, je les fais écrire souvent* » (P1).

6. 2. 3. Une géographie hétérogène

La géographie scolaire questionne P2 et P4. Pour autant, chez l'un, c'est dans le rapport qu'entretiennent les élèves à la discipline scolaire (« *la géographie en elle-même c'est parfois un peu flou dans leur esprit* » P2) tandis que pour P4, c'est la discipline scolaire même : « *je trouve que la géographie ça soit au collège ou au lycée c'est plus de la culture générale que la géographie, quoi. On*

n'analyse pas vraiment l'espace, des répercussions de l'espace ou comment on produit de l'espace ou des choses comme cela ». Tous deux viennent de quitter l'université, l'un se projette déjà vers les élèves tandis que l'autre semble avoir du mal à passer d'une géographie universitaire à une géographie discipline scolaire, dont il ne perçoit pas les logiques. Il y a chez ce dernier une méconnaissance des démarches, des thèmes et des finalités de la géographie scolaire.

Nous distinguons plusieurs géographies en filigrane de la définition de l'habiter. Par exemple, Q18 raccroche l'habiter au renouveau paradigmatique de la géographie universitaire : il s'agit d'« *une approche plus actorielle de l'enseignement de la géographie* » afin de « *sortir de la géographie stéréotypée comme étude de cartes avec un regard surplombant* ». La géographie s'ancre ici dans le champ des sciences sociales : ce changement paradigmatique est parfois évoqué : « *la géographie n'est plus déconnectée de l'homme comme elle l'était auparavant* » (Q24).

En revanche, nous trouvons des traces d'une géographie plus ancienne dans les corpus tant sur le plan paradigmatique que sur le plan des pratiques. Ainsi, Q3 évoque « *différentes manières d'habiter le monde, en partie liées aux contraintes du milieu* » car les « *populations n'habitent pas leur milieu de la même façon* ». Outre le nom de Lazzarotti, deux autres géographes sont cités dans les questionnaires : Guy Di Méo (Q29) et Vidal de la Blache (Q10). Si Q29 fait le lien entre géographie sociale et culturelle, et l'habiter. En revanche, dans Q10, le répondant associe l'habiter au père de l'école française de géographie : la géographie décrite dans ce questionnaire est possibiliste et à tiroir :

**** *var1_Q10 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_H
[Habiter] renvoie au fait de vivre. L'humain se déploie sur l'ensemble de l'œkoumène, y vit dans un sens large. Il y travaille, s'y marie. [Habiter] au sens large fait référence aux différentes manières qu'ont les humains de vivre. **Ils modifient le milieu naturel (artificialisation), s'y adaptent.** L'humain colonise des

milieux qui lui sont hostiles, les modes d'[habiter] se diversifient. [Habiter] devient un système. Il **comprend l'ensemble des interactions humaines : sociales, économiques, géographiques. Le concept [habiter] peut également renvoyer aux modes de vie de Vidal de la Blache.**

De même, signalons des pratiques sédimentarisées comme l'analyse de paysage, un « incontournable » de la discipline scolaire. P3 met en œuvre Habiter les littoraux en prenant appui sur le document 1 p. 254 du manuel, une photo aérienne oblique de la ZIP du Havre⁴⁹. En se conformant à une pratique qu'il associe à la discipline, il n'arrive cependant pas à ses fins : « *ils ont du mal sur la photographie à comprendre que la plage finalement elle sert pas à grand-chose au Havre. Pour eux, une plage c'est la détente, on va se baigner, on bronze et au Havre, elle ne sert pas vraiment à ça, pas toujours en tout cas et c'est la première chose qu'ils voient sur la photographie par exemple* ». D'une part, nous voyons ici qu'il cherchait surtout à orienter le regard de ses élèves vers les installations industrialo-portuaires, le support venant ici appuyer le discours du maître, et d'autre part, qu'en choisissant cette photo surplombante, il ne met pas en œuvre l'habiter à « hauteur d'habitant » (Biaggi, 2015, p. 453). Cette photo aérienne oblique de la ZIP du Havre renvoie à une pratique géographique plus ancienne, fréquente dans les programmes du secondaire dans l'étude de la mondialisation (en 4e ou en Terminale) : le lieu a une valeur emblématique (une ZIP) pour laquelle on peut avoir une lecture à dimension locale et mondiale. Sans doute, P3 s'appuie-t-il sur ce qu'il a vu faire en tant qu'élève ou sur ce qu'il fait dans un autre niveau. Or, même si la pratique de l'analyse de paysage est ancienne dans la géographie, elle peut être différente en se conformant au renouveau paradigmatique de la géographie comme le propose Q19 : « *le point de vue sur un paysage constitue en effet une approche subjective mais cette analyse paysagère peut permettre de comprendre la diversité d'un lieu. L'[habiter] peut également permettre d'aborder la question des acteurs, car l'expérience peut être en fonction de la perception de l'environnement* ».

49 *Histoire-géographie, EMC 6^e*. Le Livre scolaire consultable ici : <https://fr.calameo.com/read/000596729dc5e7968d39c>

Plus que la conformation à un exercice type de la discipline scolaire, c'est la pertinence du choix du support qui marque une professionnalité en émergence. Pour mettre en œuvre le programme, les professeurs débutants ont besoin de s'appuyer sur une réflexion épistémologique et développent dans l'action des compétences didactiques comme proposer l'approche didactique appropriée au développement des compétences visées ou choisir le support adapté. Force est de constater des pratiques renvoyant à des géographies plurielles (école française de géographie et géographie, science sociale). Au travers de ce matériau, nous cernons les conceptions du métier de professeur de géographie qu'ont ces débutants. Certains mettent en œuvre une géographie scolaire datée, ce qui interroge leur formation initiale académique et didactique. Nous formulons l'hypothèse qu'il est peut-être plus rassurant pour ces débutants de mettre en œuvre la géographie qu'ils ont connu élèves, participant ainsi à un certain immobilisme au travers des pratiques en classe. Il convient d'observer désormais leur connaissance du prescrit concernant l'habiter.

6. 3. Le rapport au prescrit chez les professeurs d'histoire et de géographie débutants

Nous trouvons sept fois mention du prescrit dans le corpus A sur 31 répondants : cela est très peu pour des professeurs stagiaires. Or, ces derniers ont pour réussir le concours de recrutement une certaine connaissance des programmes en vigueur. De plus, ils sont en M2 en alternance intégrative : ils effectuent un stage en responsabilité dans un établissement scolaire (collège ou lycée). Parmi les 31 répondants, nous ne savons pas combien ont des 6e . Nous savons seulement que 16 des professeurs stagiaires sont en collège. Un premier constat peut être cependant fait : peu de PFS font spontanément référence au prescrit lorsqu'on évoque le concept d'habiter. Cela n'est pas encore une habitude que d'associer

notions et programmes scolaires. En revanche, les quatre professeurs débutants du corpus B font explicitement référence au prescrit en vigueur qu'ils mettent en œuvre.

Lorsqu'il est cité par les répondants du corpus A, l'habiter est néanmoins associé majoritairement à la classe de 6e (« *[habiter], concept au cœur du programme de géographie du niveau de sixième* »⁵⁰ ; « *le thème est le premier thème abordé en géographie en sixième et constitue le fil directeur du programme de géographie de ce niveau* »⁵¹) et aussi à celle de 1ère des séries générales. Comme nous l'indique le codage des questionnaires, les professeurs débutants qui associent l'habiter au programme de 6e n'ont pas ce niveau en charge : les deux citations précédentes (Q9 et Q16) sont le fait de débutants enseignant en lycée. Nous constatons ici leur connaissance du prescrit. Des thématiques, traitées dans les programmes scolaires, sont parfois associées comme les espaces proches, les territoires de proximité ou la France en villes.

**** *var1_Q9 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_H
[habiter], concept au cœur du programme de géographie du niveau de sixième. Cette notion permet de faire comprendre l'idée d'appropriation du territoire notamment au travers des aménagements. Il renvoie aussi à **l'approche des territoires du quotidien.** peut être une entrée pour tous les niveaux, il permet une entrée par l'expérience, les pratiques de l'espace ou les représentations des élèves.
Exemple en première S la France en ville [habiter] la ville.

**** *var1_Q24 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
La [définition] d'Olivier Lazzarotti permet de considérer la notion de l'[habiter] et plus généralement la géographie, dans sa forme pratique: enseigner la géographie dans le secondaire ne consiste pas uniquement à enseigner aux élèves des grandes théories abstraites et éloignées de lui. **De nombreux thèmes, notamment en**

50 **** *var1_Q9 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_H

51 **** *var1_Q16 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_G

6ème et 1ère permettent aux élèves d'expérimenter et de découvrir leurs espaces proches (territoires de proximité) c'est-à-dire les espaces qu'ils habitent. (...).

On voit aussi clairement les traces du programme de collège de 2008 lorsque des mises en œuvre sont évoquées : trois questionnaires parlent de sorties sur le terrain (Q4, Q9 et Q27), trace de l'ancien programme de 6e. En effet, dans ce dernier est évoqué pour la mise en œuvre du Thème I Mon espace proche : paysages et territoire. Pour ce faire, « il est souhaitable de conduire cette étude à partir d'une sortie sur le terrain »⁵².

**** *var1_Q9 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_H
[habiter] permet de faire comprendre aux élèves qu'ils pratiquent aussi l'espace puisqu'ils habitent le monde. l'[habiter] **c'est expérimenter l'espace permet d'envisager une sortie avec les élèves dans l'espace à proximité de l'établissement afin de réfléchir à notre manière d'[habiter] pratiquer l'espace du quotidien.** Ainsi les élèves pourront expérimenter d'eux-mêmes l'espace habité. .

Un seul répondant souligne que l'habiter est en quelque sorte une propédeutique, un moyen de découvrir la démarche géographique : « *la géographie est une science qui s'intéresse à l'espace. c'est l'appropriation de l'espace par les sociétés humaines. Le concept d'[habiter] est donc un bon moyen pour découvrir cette discipline géographique, c'est d'ailleurs pourquoi ce concept est étudié en classe de sixième (...)* »⁵³.

Dans le corpus B, les professeurs débutants font référence au prescrit. Ainsi, P1 cite le prescrit du cycle 3 pour le CM1⁵⁴ : « *je crois qu'ils font habiter sur*

52 Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 p. 11.

53 **** *var1_Q14 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H

54 Le programme de 2015 indique pour le thème I de la classe de CM1 Découvrir les lieux où j'habite (p.180).

vraiment l'espace qu'ils habitent là maintenant ») tandis que P4 a des difficultés à citer les autres thèmes de la classe de 6e: «*j'ai pas commencé la géo encore, avec le prochain chapitre de géo, c'est quoi, je sais euh... je ne sais même plus, ça doit être un littoral je crois* » ; «*le dernier truc en géo, ça doit être les espaces à faible densité ou une chose comme ça* ». D'ailleurs P1 est le seul à faire référence au BO⁵⁵ : «*c'est ce qui était dit de façon, je crois, dans le BO c'est ça que fallait leur faire découvrir* ». En revanche, P3 cite le prescrit de façon précise en listant les thèmes (Habiter les métropoles, Habiter un littoral industriel, Habiter un littoral touristique, Habiter les espaces de fortes contraintes), signe de sa connaissance du programme. Un seul évoque le prescrit secondaire, pourtant abondant sur le site Eduscol et produit pour accompagner la mise en œuvre du programme, ce prescrit secondaire brouillant davantage, selon lui, encore la mise en œuvre dans la classe.

Le rapport qu'entretiennent ces professeurs débutants avec le prescrit est un indice de professionnalité émergente. On observe dans le corpus B plusieurs rapports au prescrit.

6. 3. 1. Le prescrit, source de questionnements

Pour P4, il y a une mise à distance du prescrit en fonction de ses propres priorités qu'il justifie, comme ici son attachement au «*sens*» et aux «*compétences*» : «*non, je fais toujours ce que j'ai prévu de faire et c'est pour ça que je suis en retard mais... euh...fin voilà après, on met le temps qu'il faut aussi, si à la fin de l'année, ils ont pas vu, je sais pas, moi euh... le dernier truc en géo, ça doit être les espaces à faible densité ou une chose comme ça, ça m'inquiète moins que si ils arrivent pas à faire des phrases construites ou donner du sens quoi* ». Il parle de «*compétences importantes pour l'avenir*» sans les nommer précisément. Elles comptent cependant plus pour lui que de finir le programme.

55 Bulletin Officiel.

En revanche, P3 suit plus ou moins l'ordre du programme : « *c'est une série de clichés à différents endroits du monde qui sont à chaque fois problématisés et au cours desquels on découvre des notions, du vocabulaire où ils vont travailler certaines compétences mais j'ai vraiment l'impression que le programme il est construit comme ça et qu'à chaque fois, il y a une série de clichés sur les endroits différents. Je sais pas si c'est vraiment comme ça qu'il faut le comprendre mais moi c'est comme ça que j'ai abordé et j'ai l'impression qu'ils réagissent plutôt bien à ça.* ». Il considère que l'habiter a pour fonction de permettre une sorte de balade à travers différents espaces, particulièrement adaptée à la classe de 6e : « *je pense que ça perdrait son intérêt plus tard au collège par exemple où ils auraient un petit peu fait le tour du principe et cette espèce de numération d'endroits différents serait moins intéressant pour eux* ». Il s'interroge aussi sur sa compréhension du prescrit.

6. 3. 2. Une première appropriation du prescrit

P1 fait le choix de commencer par les espaces à fortes contraintes (« *plus simple* », « *plus marquant* ») car il s'interroge. P2 pousse cette réflexion plus loin : « *c'est souvent, effectivement, les thèmes, j'essaie de les regrouper et de faire plusieurs chapitres, soit ensemble, soit les uns à la suite des autres parce que sinon ... ils ne revoient plus les liens entre les uns et les autres.* ». Il fait d'ailleurs le choix de commencer par les métropoles : « *j'ai commencé du coup par ce chapitre-là, sur les villes, en leur disant que c'était aussi un espace qu'ils connaissaient mieux* » ; « *c'est intéressant je pense de commencer par cela, toujours les mettre sur les choses qu'ils semblent maîtriser ou en tout cas qui les rassurent* ». Comme le signalent Thémines et Le Guern (2017), il y a bien là une prise en compte du réel dans l'enseignement de la géographie : le choix est ici pragmatique. Cette réflexion sur l'ordre du prescrit de géographie peut englober les autres disciplines enseignées (histoire et EMC)⁵⁶ dans une volonté de donner du sens au prescrit et en justifiant ses choix en fonction du collectif (les autres enseignants de 6e) et du public (les élèves) : P2 explique que l'ordre du programme est pensé et modifié avec le collectif

⁵⁶ P2 parle de « *combiné* » pour la mise en œuvre qu'il évoque : l'annexe 6-1 montre un support didactique intégrant l'EMI (agencement d'une Une).

(« c'est une réflexion qu'on a eue avec les deux collègues qui travaillent en 6^e ») compte tenu des élèves⁵⁷ (« l'un des éléments moteurs qui nous a fait prendre cette décision, c'est le public »). On observe ici les dimensions interpersonnelle et transpersonnelle du métier (Clot, 2007) de professeur d'histoire-géographie pour lesquelles les prescriptions endogènes remontantes sont fortes. Pour autant, P2 nuance son propos : « si j'avais été dans un autre établissement, j'aurais peut-être fait le même choix ») montrant ainsi qu'il ne sait pas encore si ses choix sont situés et/ou propres à son individualité. Il effectue ces choix dans un souci d'efficacité.

Ces quatre débutants expriment une certaine appropriation du métier : au regard du corpus A, le prescrit évoqué dans le corpus B est davantage travaillé dans le réel de l'activité, d'une manière plus ou moins réfléchie. Tous néanmoins montrent une personnalisation de cette obligation au travers des interrogations ou des choix effectués, de leurs valeurs et du rapport aux autres (élèves, enseignants) : les compétences – même floues prévalent sur le bouclage du programme pour P4, la situation de la réalisation de la tâche conduit à des choix pour P2. Des questions demeurent face à cette hétérogénéité : le prescrit est-il suffisamment explicite pour des historiens faisant de la géographie ? L'exégèse des programmes est-elle suffisante ? La formation des débutants à la lecture-compréhension de ce prescrit est-elle suffisante dans le cadre de la formation initiale ? Ainsi, P4 explique qu'il s'appuie plutôt sur les manuels que sur le prescrit :

P4

Bien souvent, **je m'inspire des cours qu'il y a dans les manuels pour voir ce qui est à peu près attendu** et après je vois avec les mots qui, les notions surtout qui ont été importantes et puis je les fais. Si jamais la définition n'est pas dans le livre ou ça ne me plaît pas, j'essaie de le refaire, après il y en a que . En plus ville périphérique, il me semble que c'était dans aucun manuel. (...) **Ben...surtout au collège, je ne sais pas si vous avez vu, je pense que si, les nouveaux programmes mais il n'y a rien dedans, il n'y a rien. Il faut voir ça ça ça donc**

57 En REP+

après on prend la fiche Eduscol mais si on suit la fiche Eduscol, et bien le cours il fait un mois donc...ouais, l'outil de base, de référence c'est plutôt le manuel quoi

Outre la compréhension du concept académique, l'appropriation du prescrit est nécessaire à la didactisation d'un concept. En effet, la compréhension de l'esprit d'un programme permet une mise en œuvre efficiente des notions et concepts qu'il contient en tenant compte des démarches préconisées. Quelle pragmatisation de l'habiter cernons-nous dans le matériau récolté ?

6. 4. Vers une pragmatisation du concept d'habiter

L'habiter peut demeurer chez les professeurs débutants de notre étude un concept complexe, voire flou malgré la proximité avec la formation initiale académique : P4 parle de notion à la fois « *complexe* » et « *fondamentale* ». Il connaît le sens commun qu'ont ses élèves du concept (habiter/résider) et propose une définition qui s'approche davantage de la définition académique : « *quels lieux ils pratiquent, quels lieux ils habitent et du coup ils comprennent* ». Pour autant, sa mise en œuvre laisse entrevoir une séquence classique de géographie urbaine (Annexe 6-3). Ce constat interroge la manière dont un professionnel transforme un concept scientifique en un concept pragmatisé dont il se sert pour faire travailler les élèves.

Seul P1 mobilise les attributs du concept (se déplacer, se loger, cohabiter, pratiquer) pour mettre en œuvre le concept dans les classes. Cette entrée par les attributs favorise la pragmatisation du concept (Pastré, 2002) à des fins scolaires : les attributs l'aident dans la mise en œuvre concrète de sa séquence. Ainsi, observe-t-on sur la trace de l'activité des élèves (Annexe 6-2), dans les choix du support, un

extrait d'une vidéo⁵⁸ et de sa démarche que P1 met en œuvre l'Habiter un espace à forte(s) contraintes(s) naturelle(s) au travers des attributs du concept : « *il y a tout une explication sur le mode de vie de ses parents et comment ils doivent vivre pour aller à l'école. Donc je trouvais que cela s'y prêtait pas mal pour voir les déplacements, comment pratiquer un lieu et les difficultés par rapport au lieu et donc là, dans un espace très froid* ». P1 transforme des connaissances théoriques en outils qui vont lui permettre de diriger l'action : sa fiche guide s'appuie sur les attributs du concept comme grille d'analyse de l'habiter du jeune Stas, le jeune garçon de la vidéo. Il oriente ainsi la tâche d'écriture de ses élèves fournissant des images leur permettant d'associer vidéo exploitée et attributs du concept, ici se déplacer, résider, pratiquer.

P1

Enfin il y a le texte mais il y a aussi l'image qui peut les aider pour la plupart, ceux qui ont **un problème de lecture, qu'ont des soucis de rédaction justement ils voient l'image**, ça leur parle tout de suite, parce que, par exemple, celle que j'ai choisie, là on voit...celle-ci **on voit les rennes on voit le tchoun derrière** qui, sûrement parce que c'est au moment de la transhumance, alors ils commencent à ... on voit les affaires qui commencent à être rangées qui étaient dans la vidéo, là **l'hélicoptère pour le voyage**, ça c'est le personnage, c'est Stas qui est en train de conduire les rennes. **Donc c'est vraiment chaque fois des images assez symboliques pour que eux ils puissent se retrouver dans le récit et qu'ils voient les étapes en plus.**

De plus, ce professeur mobilise à nouveau les attributs du concept pour les autres thèmes sur l'habiter : « *là, par exemple, on l'a fait avant de commencer les villes. Alors ils me parlaient des embouteillages pour se déplacer, se loger parce qu'on a vu un tout petit texte sur Lagos en disant, voilà, il y a beaucoup de gens qui arrivent tous les jours 6 000 personnes donc se loger ça va être un problème, la cohabitation ça va être un problème, donc à chaque fois on part de là et on se dit alors c'est quoi*

58 *Les chemins de l'école* est un film documentaire français réalisé par Pascal Plisson, sorti en 2013.

qui va poser problème pour ce type d'espace-là. Donc on parle de ça chaque fois ». Nous voyons chez lui au travers de sa mise en œuvre de l'habiter que « les concepts pragmatiques sont donc spécifiques aux dimensions de la situation professionnelle pour laquelle ils organisent l'action efficace » (Pastré, 2002, p. 13). L'habiter est présent dans la représentation de P1 comme « principe d'organisation de l'action efficace » (*Ibid*, p. 13) : en découle alors un type de stratégie (l'entrée par les attributs). Nous formulons donc l'hypothèse que la pragmatisme d'un concept est un indice de professionnalité émergente.

Pour P3 et P4, l'habiter est plutôt le moyen de faire de la géographie une sorte de parcours : « *c'est plus un prétexte en fait l'habiter pour voir les différents espaces qu'on habite, entre guillemets du coup. Ouais c'est plus en fait ce qui sert de fil rouge pour faire un espèce de panorama des espaces habités par le monde* » dit P4. Cette conception qu'ont P3 et P4 pare l'habiter de vertus heuristiques au profit d'une mise en catalogue du Monde par le biais d'une typologie. Souvent l'habiter est associé au quotidien : « *la notion d'habiter pour moi ça se rapporte au quotidien* » dit P2. Pour autant, le concept a, selon ces débutants, pour fonction de faire découvrir d'autres quotidiens, d'en dresser une typologie (« *6^e, c'est une typologie et ...euh...ben je trouve c'est intéressant d'en montrer plusieurs* »), de donner aux élèves du vocabulaire et de faire de la géographie. Ainsi P3 rappelle l'intérêt pour lui de l'habiter : « *ne serait-ce que des notions d'échelle, de repères, de l'analyse des paysages* ». L'habiter est ici un moyen plus qu'une fin, permettant à l'élève de partir de son expérience propre pour aller vers celles des autres : on retrouve ici une approche que nous avons trouvée dans le corpus A : on y parle de « *dépaysement* » (Q8), d'« *ouverture vers le monde* » (Q6).

Ces quatre entretiens, effectués auprès des professeurs débutants ayant tous eu une formation initiale majoritairement en histoire, montre une compréhension diverse du concept et de ses finalités. Les informations récoltées sur leur formation initiale ne permettent pas d'avancer des explications à une telle hétérogénéité. La formation initiale très spécialisée dans l'une des disciplines et au

travers de questions au concours assez pointues permet-elle d'embrasser les savoirs à enseigner ? Nous observons cependant que plus le concept est maîtrisé, plus sa mise en œuvre correspond aux attentes de l'institution évoquées par Biaggi (2015) : « ce travail de transposition, du concept à la notion dans la géographie enseignée est aussi un temps de construction de sens et de catégorie de connaissances » (p. 457). La pragmatisme du concept académique à des fins scolaires se fait par le biais des attributs du concept : le professionnel en construction retient ici les connaissances nécessaires pour orienter son action.

Conclusion

Le concept d'habiter nous permet de saisir le discours géographique des débutants : leurs connaissances géographiques, l'emploi de mots marqueurs de la géographie, l'influence de tel ou tel paradigme géographique, les traces d'anciens programmes... Certes, ils emploient dans leur discours les mots de la géographie mais ces mots sont parfois encore « creux » : ces débutants ont construit un discours de mots de la géographie au cours de leurs études mais ne se sont pas appropriés chacun d'eux. Nous cernons principalement chez eux deux univers de sens de l'habiter : l'une est proche du sens commun, l'autre plus proche de la définition scientifique. L'habiter nous donne aussi l'occasion de déceler des traces de plusieurs géographies dans leurs discours ou dans leurs mises en œuvre de l'habiter en classe (lecture de paysages), l'une encore vidalienne et l'autre plus récente. Nous y voyons aussi la trace du programme de 2008 dans lequel la découverte de l'espace proche était conduite à partir d'une sortie de terrain en 6e.

Ces constats interrogent la formation académique, souvent en histoire, de ces professeurs recrutés pour être bivalents. Or, la mise en œuvre des programmes nécessite une réflexion épistémologique et des connaissances disciplinaires solides. Plutôt que de spécialiser les étudiants en histoire ou en géographie ne faudrait-il pas, dans le cadre d'une formation simultanée, les outiller autant dans les deux disciplines

afin qu'ils maîtrisent les modes de pensée des deux disciplines dans la mesure où l'association histoire et géographie est une spécificité française ? Car la maîtrise d'un concept scientifique est la première étape du processus de pragmatisme. Au travers de P1, nous comprenons comment le programme est travaillé (autoprescription) et le concept pragmatisme à des fins scolaires (redéfinition, emploi des attributs du concept). Sans doute en formation initiale serait-il pertinent de faire prendre conscience des processus en œuvre dans la didactisation. Il serait tout aussi pertinent de faire prendre conscience de la manière dont ces débutants retravaillent la référence disciplinaire. En prenant comme objet les pratiques cartographiques, Fontanabona et Thémines (2005) distinguent quatre profils :

- le déchiffreur du monde qui propose des grilles de lecture pertinentes du monde
- l'expert de la mise en activité qui veut rendre l'élève actif en mobilisant différents supports
- l'initiateur au raisonnement géographique sensibilisant l'élève à la dimension spatiale des sociétés par des passages entre sens commun et modes de pensée disciplinaires
- le formateur citoyen proposant une géographie d'action.

Aussi serait-il intéressant, en formation initiale ou continuée, de rapatrier les traces d'activité afin que les professeurs prennent conscience de ce qu'ils mettent réellement en œuvre dans les classes au cours de la transposition didactique et à quelle conception du métier de professeur ces mises en œuvre correspondent.

CHAPITRE 7

Des indices de la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants

La professionnalité émergente est la capacité d'un acteur à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier. Ce processus de transformations s'appuie sur des savoirs théoriques que nous avons évoqués dans le précédent chapitre. Quelles sont les stratégies d'action qu'adoptent les professeurs d'histoire-géographie débutants pour s'adapter à leurs environnements de travail ? Comment saisir la professionnalité émergente dans ces savoirs d'action ?

Ces savoirs d'action (Barbier, 1996) sont quasi absents dans le corpus A compte tenu de la forme même du questionnaire : les deux questions posées aux professeurs stagiaires les orientent vers la définition et les finalités de l'habiter. En revanche, l'étude des verbatims du corpus B nous permet de dégager des savoirs d'action en utilisant la grille proposée par Thémines et Le Guern (2017).

La recherche d'indices de professionnalité émergente a pour but d'objectiver ce processus en identifiant des traces de professionnalité afin de comprendre l'activité professionnelle en construction. Dans ces verbatims, quels indices pouvons-nous dégager pour approcher leur professionnalité émergente ? Ces indices peuvent-ils aider ces professionnels en devenir à se positionner eux-mêmes ? Ces indices sont-ils, plus encore qu'un référentiel des métiers du professorat, le moyen pour ceux qui les accompagnent (formateurs, tuteurs) de le faire aussi ? La professionnalité se construit dans l'action et dans la réflexion. La compréhension de l'acte d'enseigner nécessite le croisement des indices stratégiques, tactiques et éthiques.

7. 1. Des stratégies d'action

Ces débutants font montre de compétences didactiques et pédagogiques lorsqu'ils évoquent leur mise en œuvre de l'habiter. Nous observons dans leurs verbatims des stratégies d'action comme une approche curriculaire, une préparation approfondie de la tâche à effectuer ou une certaine connaissance du public, autant d'indices stratégiques de professionnalité émergente.

7. 1. 1. Des notions de programmation et de progression, indices stratégiques de professionnalité émergente

La programmation est un outil de gestion du temps et de la classe représentant l'organisation prévisionnelles d'activités, le déroulement séquentiel et le suivi du programme. Cela donne l'ordre dans lequel les questions de programme sont abordées, le temps consacré à chacune d'entre elles. La programmation nécessite de faire des choix et de tenir compte aussi de l'articulation avec la progression. Chez P1, cette réflexion en amont se fait relativement tôt : *« là c'est vraiment parce que c'est là que j'avais l'idée qui, à mon avis, allait plus les raccrocher, parce que j'avais eu cette idée là pendant ...pendant les vacances et je me suis dit on va le faire tout de suite parce que je sais où je vais et que ça sera plus simple »*. Cela montre l'importance pour des débutants de savoir dans quel établissement ils vont exercer l'année suivante, afin de se projeter. La situation de TZR (P4, sur deux établissements) est davantage déstabilisante, rendant l'entrée dans le métier plus difficile. Or nombre d'entre eux sont affectés à la rentrée, voire effectuent plusieurs remplacements lors de l'année scolaire. Ria et Rouve (2010) signalent pourtant qu'un quart des néo-titulaires seulement obtiennent un poste fixe favorisant la construction d'un réseau relationnel et un investissement dans la durée au sein des projets éducatifs de l'établissement. La stabilité professionnelle facilite l'entrée dans le métier.

Presque tous justifient de leurs choix de programmation et proposent une lecture du prescrit articulant histoire et géographie. Ces débutants font un lien entre l'habiter et le thème I du programme d'histoire, à savoir La longue histoire de l'humanité et des migrations : « *comme ça, ça permettait en fait le monde habité de faire le lien avec les débuts de l'humanité, les premiers hommes, on a vu les migrations donc déjà sur les premiers, sur les migrations des hommes et donc les différents continents et donc voir que il y avait aussi un héritage historique dans le euh... dans la population du monde actuel* » souligne P4. Même P3 qui n'a pas fait le choix, contrairement aux autres, de traiter en premier le thème 4 du programme (Le monde habité, La répartition de la population mondiale et ses dynamiques, La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde) associe ce thème 4 en géographie au thème 1 d'histoire : « *j'ai la sensation qu'on étudie à chaque fois habiter un espace différent en tout cas pour les premiers thèmes. Le dernier sur la répartition des hommes, il est plus détaché de ça même si on l'a vu un petit peu avec les migrations et la longue histoire de l'humanité en histoire aussi* ». Enseignant les deux disciplines, ils font des ponts entre histoire et géographie. Il semble cependant que la mise en œuvre du programme d'histoire soit plus facile pour ces débutants que celle du programme de géographie : « *Et ben... oui parce que là on est dans un enchaînement chronologique c'est à la suite* » (P1).

P1 explicite davantage la raison pour laquelle il a fait ce choix de programmation : pour lui, faire des liens c'est le moyen d'ancrer des apprentissages en mobilisant à nouveau des notions abordées (nomadisme) : « *et voilà, ils ont tous, tous, très bien retenu surtout qu'en plus ça a pu faire un lien vu que là ils travaillaient avec les rennes et c'était l'élevage de rennes, on était sur des populations nomades juste après le chapitre d'histoire sur la partie préhistoire, eux ça va faire l'écho donc ils ont ils ont vraiment bien suivi et c'est à partir de, après ça, j'ai pu vraiment mettre à l'écrit la notion d'habiter* ». De même, le choix de commencer par la fin du programme de géographie s'explique par la volonté de travailler les repères (« *on a tous commencé par les densités de population dans le monde pour qu'ils repèrent bien* » P1). La question du tissage est présente chez ces T1 (P1, P2, P4) et conduit certains à

proposer un cheminement dans le prescrit : ainsi P2 explique « *que quand on fait des choses l'une après l'autre, parfois ils oublient qu'il peut y avoir des liens, donc faire un seul chapitre, quitte même à faire grand A grand B , mais en restant sur un seul chapitre et en ayant une conclusion commune euh ... je pense ... à voir si ça fonctionne, mais que du coup l'impact sera plus fort* ».

Outre l'articulation histoire-géographie, l'anticipation chez ces débutants porte sur l'ordre des questions traitées : P3 fait le choix de traiter d'abord le thème 3 Habiter les littoraux plutôt que le thème 2 Habiter un espace de faible densité, expliquant « *parce que cela me semblait plus compliqué d'aborder un espace à fortes contraintes et un espace agricole avec le désert avec des endroits où il y a personne a priori plutôt d'aller voir des littoraux qu'ils connaissent par exemple : la Normandie, Le Havre c'est des choses qui parlent à certains élèves ou les plages quand ils vont en vacances l'été* ». Pour autant, il dit : « *c'est-à-dire que au début de l'année je me suis pas dit qu'est-ce que je vais faire en géographie toute l'année. Là je prends un petit peu les chapitres les uns derrière les autres presque et ça permet vraiment de le faire alors que en 5^e, c'est plus difficile par exemple* ». Nous pouvons donc voir ici un indice de professionnalité émergente : si l'ordre du prescrit s'imposait à lui à la rentrée scolaire, contrairement à P1 ou P2, il a un début d'anticipation puisqu'au milieu de l'année, il inverse deux thèmes au programme en classe de 6^e.

Les raisons avancées pour justifier de leur itinéraire varient selon les débutants de notre recherche : certains préfèrent commencer ce qui est, selon eux, familiers aux élèves (P2, P3), d'autres préfèrent ce qui est éloigné des élèves (P1 « *Donc on est là sur des choses assez marquantes pour commencer. C'est pour ça que j'ai pas commencé dans le bon ordre en fait* »). Ces choix sont stratégiques : il s'agit de susciter l'intérêt des élèves. La capacité d'envisager d'une manière autonome son propre cheminement au sein du prescrit et d'anticiper une stratégie est un indice de professionnalité émergente. Tous sont T1, pourtant cette capacité se déploie à l'échelle d'un thème ou deux thèmes chez les uns et à l'échelle de l'année chez d'autres. Il serait intéressant de comprendre pourquoi : est-ce lié à une meilleure

connaissance initiale du prescrit et de ses finalités ? Est-ce lié à la maîtrise des concepts et des démarches de cette géographie scolaire renouvelée ?

Les verbatims témoignent de la prise en compte des élèves dans la programmation. Par exemple, P1 évoque les vacances scolaires : « *Ça s'y prêtait bien parce qu'on était juste avant les vacances, donc pour eux, c'était une activité qui était assez assez simple et donc c'est assez long par contre c'est une vidéo de 20 minutes mais qui retrace le chemin de Stas pour aller à l'école* ». P3 connaît les caractéristiques d'un établissement en milieu rural et s'y adapte pour rythmer ses séances : « *il y a du ramassage scolaire, où ils arrivent tôt le matin, où ils repartent tard le soir et ça m'est arrivé, la semaine dernière, de prendre, par exemple, les 6^e 2h l'après-midi si c'est pas un peu vivant, si il y a pas des moments de détente aussi, je crois que la fin de journée serait un peu...* ». Ces remarques montrent que ce professeur anticipe son séquençage en fonction de son public : nous observons ici la différence qui existe entre une programmation a priori et une programmation en acte, qui tient compte dans la réalité de la classe des conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Chez plusieurs d'entre eux (P1, P3), l'anticipation porte aussi sur l'ordre des compétences à travailler. Ainsi, P3 effectue des choix : « *ne serait-ce que des notions d'échelle, de repères, de l'analyse des paysages par exemple qui sont déjà difficiles à faire en classe de 6^e et du coup on avait pas travaillé des réponses développées* ». La réflexion sur une possible progression des apprentissages ne va pas au-delà, le matériau recueilli nous donnant peu d'éléments : une hiérarchisation des compétences à travailler chez P3, une temporalité des apprentissages (« *l'idée c'est de construire les repères au fur et à mesure de l'année justement* » P3), la volonté de poser des repères spatiaux avant de traiter de l'habiter à proprement parlé chez P1 et P2. Seul P1 associe thème d'étude et compétences : « *C'est surtout la compétence que je vais travailler avec eux. Là par exemple sur les villes, on va être plus sur de la cartographie, là je voulais vraiment les faire écrire* ». La connaissance du prescrit (programmes en vigueur, socle...) peut être considérée

comme un indice institutionnel de professionnalité émergente. Cette quasi-absence concernant la progressivité des apprentissages est le signe d'une professionnalité en construction : ils ne sont pas, pour l'heure, en capacité à organiser selon un ordre progressif de difficultés une suite graduée d'apprentissages dans le cadre des séquences d'enseignement. Pour ce faire, il faut une connaissance fine des élèves, des apprentissages, des obstacles didactiques et des thèmes d'étude, montrant l'intérêt en formation initiale et continuée de doter les futurs enseignants de savoirs à enseigner et de savoirs pour enseigner.

7. 1. 2. Une préparation approfondie de la situation d'enseignement s'appuyant sur des compétences didactiques et pédagogiques, indice de professionnalité émergente

Une situation d'enseignement et d'apprentissage s'inscrit, de fait, dans une stratégie d'action. Les entretiens permettent de saisir les bribes de stratégies mises en œuvre par la population de notre étude. Ces débutants parlent de travail individuel, de travail en autonomie, de travail de groupe, d'étude de cas, de leçon, d'activités...Ils se sont appropriés un vocabulaire technique. Remarquons toutefois que l'évaluation est peu évoquée : elle est présente chez P3. Il serait intéressant d'investiguer davantage ce constat : pour quelles raisons l'évaluation apparaît-elle peu dans les verbatims ? Quel sens donnent-ils à l'acte évaluatif ? Ce sens est-il différent chez des débutants que chez des professeurs expérimentés ? Parmi les noyaux de pratiques qui se dégagent, certains demandent un fort investissement de leur part (« *j'avais tellement tout donné pour Stas* » P1 ; « *le gros travail qu'on a fait sur l'habiter* » P2), d'autres sont, selon eux, de facture plus classique (« *plus traditionnel* » P1). Sur quoi portent leurs efforts dans la mise en œuvre de l'habiter ?

- Penser la démarche inductive en géographie

Le programme invite à une démarche inductive, conduite à partir d'études de cas mises en perspective. Ainsi, le prescrit précise pour Habiter une

métropole : « une étude de deux métropoles choisies l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement » (Programme de 2015, p. 182). Les entretiens nous permettent de comprendre comment ces professeurs débutants comprennent la démarche inductive, démarche largement préconisée dans la discipline scolaire depuis le début des années 2000. Relevons dans un premier temps les études de cas mises en œuvre par les débutants de notre étude.

Tableau 4 : Récapitulatif des séquences évoquées lors des entretiens (corpus B)

Mise en œuvre de l'habiter	P1 ⁵⁹	P2	P3 ⁶⁰	P4
Thème	Habiter un espace de faible densité - Habiter un espace à fortes contraintes	Habiter une métropole	Habiter les littoraux - Littoral industrialo-portuaire, littoral touristique	Habiter une métropole
EDC	La vie de Stas La forêt du Congo	Mumbai	Le Havre Phuket	Mumbai Montréal

P4 explique comment il a mis en œuvre deux études dans sa classe : « *on commençait... grâce à une étude de ville... c'était Montréal et ...Montréal et Mumbai et en fait c'était en 4 petites activités. Chaque ville était coupée en deux activités et du coup j'ai donné une activité donc une double page de manuel à chaque rangée de la classe vu qu'ils étaient en 4 rangées pour que ça aille plus vite et du coup, faire la remise en commun ensemble après* ». Les mobiles qui l'animent sont pragmatiques : organiser et distribuer le travail à la classe et gagner du temps en traitant les deux études en même temps, l'activité étant « *filée* » selon lui et « *on l'a corrigé dès le début en brut et après on a fait la trace écrite* ». L'annexe 6-3⁶¹ montre sur la page de gauche la leçon à proprement parlé tandis que la page de droite

59 P1 évoque aussi Habiter une métropole (New York et Manille comme études de cas).

60 Ce T1 est un ancien EAP, Étudiant Apprenti Professeur. Il a déjà traité Habiter une métropole (Montréal et Mumbai) et évoque Habiter un espace de faible densité (Sahara).

61 La trace d'activité fournie par P4 lors de l'entretien de confrontation est en partie incomplète.

montre les « exercices » correspondant à l'étude de cas sur Mumbai, cet élève s'étant vu attribuer l'étude de Mumbai proposée dans le manuel scolaire. Les deux pages mises en regard semblent pourtant n'avoir aucun lien. La mise en perspective de ces deux études apparaît dans cette annexe sous la forme d'un tableau comparatif sur la 4^e page. P4 explicite la mise en commun : *« et donc à la fin, c'est ce que je leur avais demandé, à faire à la maison plutôt, il y avait un petit bilan à faire de comparaison mais du coup c'est ça qu'elle a fait là. ça y est, je me remets dedans. C'est le livre qui passait par un petit tableau comme ça je trouvais que c'était aussi plus simple de faire ça que de leur faire rédiger un paragraphe comparatif même s'ils ont fait du coup, j'ai dû le rendre et ils ont pas dû mettre dans le cours mais c'était pareil en fait passer par un petit paragraphe pour expliquer les différences »*. S'il y a ici une mise en relation des deux études au travers de ce tableau, en revanche, la leçon figurant dans le cahier apparaît comme déconnectée des études. Les liens entre les deux sont rares : à la 3^e page, nous observons un planisphère des « dix plus grandes métropoles en 2014 » où les deux métropoles étudiées figurent ; une mention de Montréal est faite dans le corps de la leçon (*« avec le centre d'affaires (Montréal) »*). L'expression « étude de cas » n'apparaît pas. La forme même du cahier avec ses deux pages distinctes (gauche/leçon – droite/exercices) montre ici que la démarche inductive perd tout son sens. Nous nous demandons de ce fait quelle est la compréhension de la démarche inductive chez P4. Ce dernier est-il enfermé par la forme que prend ici le cahier d'histoire-géographie ? De même, P3 considère que l'étude est un exercice préalable à la leçon : *« je préfère consacrer le développement de l'étude dans les exercices et après c'est plus des généralités dans la leçon parce que, en fait, il n'y a que deux parties, il y a pas de mise en perspective vraiment. »* Quelle compréhension ces deux enseignants ont-ils réellement de la démarche inductive, largement préconisée dans le prescrit ? La démarche inductive permet de pratiquer la géographie, d'entrer dans le raisonnement géographique et d'acquérir les notions. En outre, le terme « habiter » n'apparaît que rarement dans le cahier de l'élève fourni par P4 (Annexe 6-3) : dans le titre, dans la problématique et dans le tableau comparatif qui permet d'accéder aux attributs du concept (*« où l'on habite »*, *« où l'on se divertit »*, *« où l'on*

travaille » « *moyens de transport* »). La leçon de géographie urbaine de facture classique s'attache à traiter de l'attractivité des métropoles, des fonctions urbaines et de la ségrégation socio-spatiale plus que de l'habiter. Nous observons ici un décalage entre la géographie pratiquée par ce professeur débutant et la géographie que l'institution souhaite renouveler au travers de l'introduction de l'habiter. Il s'agissait en effet, avec ce concept, de rompre avec une approche abstraite et descriptive de formes des organisations spatiales.

En revanche, nous saisissons davantage l'articulation entre étude et mise en perspective dans le verbatim de P1. Ce professeur explique comment il s'appuie sur l'étude préalable pour faire saisir le concept d'habiter : « *ben on a fait ... une carte mentale c'est un bien grand mot, un schéma du coup sur qu'est-ce que c'est la notion d'habiter. Il faudrait que je vous l'envoie, je l'ai pris en photo, j'ai pris en photo sur le tableau. Alors ça, c'est les notes qu'on avait pris en classe, on avait dit à partir de cet exemple là, c'est quoi pour vous habiter donc ils m'ont mis plein de mots qu'on a essayé de mettre dans différentes cases et après on a pu faire celles qui étaient vraiment dans le cahier avec se loger, cohabiter, se déplacer et pratiquer et donc à chaque fois quand on étudie du coup maintenant un nouveau lieu, on va se demander qu'est-ce qui va poser problème* ». Le professeur tire de l'étude les différents sens de l'habiter en interaction avec ses élèves et les catégorise afin d'en dégager les attributs du concept. De même, il explique comment il passe de la grande échelle (ici de l'habiter de Stas, un garçon vivant en Sibérie) à la petite échelle : « *Quand on va faire une étude de cas, on reprend après, on va reprendre après le... le cas qu'on a vu mais on va en parler de façon plus générale ... dans un espace à fortes contraintes, il y a tel, tel et tel problème. Par exemple, pour Stas, on avait dit, je leur avais dit à la fin "est-ce qu'à votre avis c'est la Sibérie, c'est le seul espace à fortes contraintes ?" Donc ils m'avaient cité les autres et à partir de là on avait noté ça dans le cours et on avait mis en exemple Stas, pour faire un rapide exemple sur Stas en vert* ». Ce professeur intègre dans sa pratique le « tournant actoriel » (Berthelot, 2001) de la géographie évoqué par Q18.

- Penser les interactions entre les élèves

Parmi les débutants de l'étude, nous observons chez P1 et P2 la volonté de mettre en œuvre une pédagogie que l'on peut qualifier de socio-constructiviste dans laquelle les interactions entre les pairs sont nombreuses. Par exemple, P1 pense depuis les vacances d'été la mise en œuvre de l'habiter des espaces à fortes contraintes et fait le choix de s'appuyer sur un support vidéo, *Les chemins de l'école*, pour lequel il a pensé l'exploitation : « *vu que c'est une vidéo assez longue, ils étaient en groupe, chacun avait une partie des notes* ». Les raisons qui conduisent P1 à proposer un travail de groupe sont multiples. Il s'agit pour ce professeur de mettre les élèves en situation de produire : « *ils se souviennent et dès qu'ils vont créer quelque chose comme ça ils vont se l'approprier ça marche beaucoup mieux. Donc c'est pour ça que je travaille beaucoup avec eux comme ça. Après les travaux de groupe, c'est pas toujours, ça les rassure quand faut écrire mais... c'est souvent, je le fais souvent mais pas systématiquement* ». Il s'agit aussi d'introduire des éléments de différenciation : « *l'élève plus en difficulté avait la présentation du personnage et l'autre, plus la présentation du lieu et à partir de ça fallait qu'ils me fassent le journal intime de l'élève* ». De même, P2 anticipe la forme que doit prendre la production finale dans le cadre d'un travail de groupe pour le thème Habiter les métropoles : « *on l'a fait d'une manière un petit peu particulière. L'objectif, qui n'a pas toujours été suivi, mais en tout cas l'objectif premier, c'était de présenter Mumbai selon un quotidien ... selon la une d'un journal... Et de présenter ... donc... on a d'abord travaillé sur qu'est-ce que c'est qu'une une de journal, et cetera, et puis ensuite à l'aide de documents que je leur ai donnés, ils devaient présenter Mumbai, et la ville et la vie des habitants de Mumbai* ». Pour autant, nous ne décelons pas chez lui de réflexion préalable sur la différenciation.

Ces analyses nous conduisent à penser que pour saisir une professionnalité émergente dans sa dimension didactique, il convient de croiser plusieurs indices, indices pris à la fois dans les discours des professeurs débutants et dans les traces de l'activité (cahiers, productions d'élèves...). Mis en regard les

uns avec les autres, nous décelons, chez certains, des incohérences et chez d'autres, une mise en œuvre efficiente. Nous accédons ainsi aux conceptions de la géographie scolaire qu'ont ces débutants. Nous comprenons davantage quelle est leur compréhension de la démarche inductive et comment ils conçoivent l'articulation entre l'étude de cas et la mise en perspective.

En outre, nous décelons dans leur agir professionnel plusieurs indices stratégiques comme une certaine anticipation, une compréhension des démarches disciplinaires et une prise en compte de l'élève. Cette anticipation s'inscrit dans des temporalités diverses pour ces débutants, l'une à moyen terme (celle du trimestre ou de l'année), l'une à court terme (celle de la séquence). Pour mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissages, ils s'appuient sur leur compréhension initiale des concepts à enseigner et sur des compétences didactiques (démarche inductive). A travers les contenus et les modalités de ces situations d'enseignement, nous percevons aussi les valeurs qui animent ces débutants. Chez P1, par exemple, il y a une concordance d'indices stratégiques (préparation de la situation) et d'indices éthiques (souci de l'autre) : deux indices concordants de sa professionnalité émergente. Pour autant, le processus n'est pas linéaire mais fait de réussites et d'échecs, d'anticipations et d'impréparations comme le montre l'anecdote que P1 relate à propos des atlas qu'il a utilisés : « *J'en ai un mais il date d'avant les années 80. Donc quand on fait des recherches sur l'Afrique ou l'Europe de l'Ouest, l'Europe de l'Est, c'est compliqué. Parce que au début, j'avais pas fait attention, c'est ma très grande faute, et il y a un élève qui me dit Madame c'est quoi l'URSS... Oui... bon ... On va pas utiliser les atlas* ». Aussi il convient désormais de chercher dans ce corpus des indices tactiques.

7. 2. Réflexivité et professionnalité émergente

Afin de saisir la professionnalité émergente, nous décelons dans ce corpus des indices tactiques. Pour ce faire, les professeurs débutants doivent revenir sur leurs expériences pour les analyser et procéder ensuite à des ajustements. Ces opérations d'analyse réflexive sont génératrices de développement professionnel. Le fait d'ailleurs que ces quatre professeurs d'histoire-géographie T1 aient accepté de participer à cette étude montre leur engagement dans ce processus de professionnalité émergente. Cette mise en mots à partir de traces d'activité participe en effet à une prise de conscience.

7. 2. 1. Un retour sur expériences, indice tactique de professionnalité émergente ?

Dans ces entretiens, les professeurs d'histoire-géographie reviennent sur un certain nombre d'expériences, avançant parfois les raisons pour lesquelles ces situations professionnelles ne se sont pas réalisées comme prévues. Nous trouvons dans ces verbatims les récits de la mise en œuvre de l'habiter et, à travers eux, les mobiles qui animent ces professeurs débutants, leurs difficultés, leurs empêchements. Nous saisissons les tensions et les compromis dans le réel de leur activité, face aux élèves. Ils s'en rendent parfois compte au cours de l'action : ainsi, P3 dit ses difficultés à faire saisir des notions dans la démarche qu'il a adoptée : « *ils comprennent la notion d'habiter mais j'ai du mal à le faire émerger vraiment de l'étude* ». Il exprime ici quelque chose qui semble assez intuitif et qu'il n'explicite pas clairement : « *il y a des choses que j'ai senties pendant la correction* ». P4, en revanche, exprime sa difficulté à renoncer à une forme d'exhaustivité et à cerner les savoirs à enseigner : « *je sais pas, c'est à dire que...après c'est peut-être aussi que faudrait que j'améliore comment je pose les questions mais pour moi en répondant à une activité on va pas tout voir et y a des gamins, je pense, enfin des élèves qui vont pas tout comprendre ce qu'il y a derrière les questions* ». Il exprime plus de difficultés que de solutions alternatives.

Cette analyse peut se faire à contre-coup, une fois la tâche proposée aux élèves achevée : « *ils ont du mal avec par exemple l'analyse de documents et si je mets beaucoup trop de, enfin, j'avais mis beaucoup trop documents, mais bon voilà, j'ai fait l'erreur* » explique P1. Par ailleurs, dans l'entretien de confrontation aux traces, ce dernier pointe d'autres difficultés dans l'étude de la forêt du Congo, notamment la compréhension pour les élèves de la notion d'acteur spatial. Il en tire des enseignements sans que cela n'atteigne trop l'image de soi en tant que professionnel compétent et son sentiment de bien faire son travail : « *Mais bon, au moins ils ont compris celui-la donc ils ont au moins compris un exemple sur les deux* ».

L'évaluation de la production élève est le moyen pour le professeur débutant de mesurer les écarts entre ses attentes et les réalisations effectives. Dans notre population d'étude, deux enseignants débutants évoquent des critères de réussite concernant des productions de groupe tandis que P3 nous présente une évaluation sommative. Ainsi P2 a proposé à ses élèves de fabriquer en groupe des unes comme synthèse de l'étude de cas sur Mumbai (Annexe 6-1). Il exprime une certaine déception quant aux réalisations finales : « *Les résultats ne sont pas toujours à la hauteur parce que pareil, il y a eu parfois une déconnexion : on a présenté ce que c'était une une, ensuite on est parti sur le travail sur Mumbai et certains avaient presque déjà oublié ce que c'était une une et on ne retrouve pas toujours les caractéristiques, le titre... Certains sont allés jusqu'à me mettre de la publicité en bas, et cetera, mais pas tous.* ». Ses remarques portent davantage sur la forme que sur le contenu (« *du coup les images ont été collées mais euh... sans forcément de ... rien derrière, même pas une ligne de légende, pourtant ça avait été demandé* »). Ce prélèvement d'indices lors de l'évaluation lui permet de s'interroger sur sa pratique, notamment la formulation des consignes – terme qui revient souvent dans son verbatim : « *ça doit être une erreur de ma part parce que personne ne l'a mise, c'est qu'à mon avis, ça n'a pas été assez clair ni dans mes consignes, ni suffisamment répété* ». P1 comme P2 tirent des enseignements de leur action : cette analyse réflexive cible des éléments qu'ils considèrent à améliorer. La capacité

d'évaluer avec justesse son action et à isoler dans l'activité des points sur lesquels revenir est alors un indice tactique de professionnalité émergente : pour P1, la réalisation d'un corpus documentaire adapté au public auquel il s'adresse, pour P2 la formulation de consignes claires. Ces constats les renvoient à leur pratique sans atteindre de manière délétère l'image du professionnel qu'ils sont en train de devenir. Ainsi, P2 conclut avec un sentiment de professionnel qui a fait du mieux qu'il a pu : « *Voilà le travail de fond a été fait, donc si après il me reste à travailler sur, si vous mettez une image, légendez-la, expliquez pourquoi, à la limite, c'est l'étape suivante et je m'en inquiète pas plus pour le moment* ». Le sentiment de compétence est un élément fondamental dans la motivation, dans la persévérance face aux difficultés et dans l'efficacité de l'enseignant. Aussi nous comprenons ici les limites d'une approche de la professionnalité émergente opposant le novice et l'expert : la professionnalité se construit pas à pas. Mesurer la professionnalité émergente à l'aune de l'expertise (tuteur, formateur, corps d'inspection), c'est renvoyer le professeur débutant à ses difficultés sans reconnaître, dans sa mise en œuvre tâtonnante, ses compétences naissantes, au risque de freiner son processus de développement personnel. Aussi il conviendrait d'adapter le référentiel des métiers du professorat en introduisant, pour chaque compétence, les degrés d'atteinte des compétences.

7. 2. 2. Itérations et ajustements, indices tactiques de professionnalité émergente

Les néo-titulaires de notre étude sont en capacité d'identifier dans leur activité des noyaux de pratiques efficaces et les reproduisent, montrant ainsi une approche pragmatique et itérative du métier : « *on va essayer de faire donc là je reprends aussi sur Les chemins de l'école, vu que ça avait bien marché et que ce sera juste avant les vacances, donc on va les reposer un petit peu aussi* » dit P1. Ce professeur débutant considère que l'utilisation de la vidéo *Les chemins de l'école* explique en grande partie la réussite de sa séquence sur Habiter un espace à fortes contraintes. Aussi décide-t-il de prendre le même support pour la séquence sur Habiter une métropole : « *Ce qui, du coup, nous permet de faire le trajet des élèves*

dans la ville et de pouvoir, à chaque fois, montrer les lieux où elles passent donc le bidonville, elles vont passer par une autoroute donc du coup on va pouvoir dire que là, il y a l'axe de communication avec le déplacement. Donc ça nous permet de voir pas mal de choses».

Les ajustements se font aussi dans le rapport aux autres. Par exemple, c'est dans l'action conjointe que P2 ajuste la question des consignes. Il a conscience qu'il a progressé dans ce domaine – et explique que c'est dans l'échange avec la classe qu'il a trouvé une solution efficiente : *« les 6^e, par exemple, m'ont demandé, et puis je le fais de plus en plus, en tout début d'heure de renoter au tableau tous les objectifs de la séance. Je leur donne évidemment à l'oral, je leur dis aujourd'hui on va faire ça ça et ça, et ils me demandent de plus en plus, vraiment, d'écrire objectif du jour, on va faire ça ça ça et puis d'effacer au fur et à mesure qu'on a fait. Alors ça c'est une habitude que j'ai prise avec le temps, en en rediscutant aussi avec eux au fur et à mesure. Voilà et Euh ... dans l'explication des consignes ... dans ... puis effectivement dans les consignes, être vraiment ..., décortiquer au maximum les consignes ».*

Il est intéressant de noter que, dans notre corpus, ce retour réflexif est le fait des sujets eux-mêmes sur leur propre travail mais émane du collectif, dans le cas où la situation d'enseignement a été co-construite. P1 et P2 enseignent dans le même établissement de REP+. Ils ont conçu des ateliers d'AP⁶² sur les repères géographiques avec un troisième professeur. P2 s'enrichit de l'expérience de ses pairs qui mettent en œuvre avant lui les mêmes séances et procède à des ajustements par anticipation : *« des difficultés qui ont été en partie anticipées par moi, parce que j'ai de la chance parce que dans la semaine, je passe le dernier en AP ...Donc voilà ... mes collègues avaient pu passer et c'est vrai qu'en ils me disaient "Tiens dans les consignes", il y a ... , notamment dans la lecture d'un atlas, d'aller chercher des informations dans un atlas, il a fallu énormément .. du coup j'ai repris tous mes travaux le soir avant de leur donner, vraiment décortiquer les*

62 Accompagnement personnalisé

consignes pour vraiment aller trouver telle chose dans l'atlas euh ... ». La capacité d'ajuster sa pratique est un indice de professionnalité émergente. Pour autant, ces trois enseignants n'ont pas encore saisi la raison de l'échec relatif de ces ateliers : « *mais au fond les ateliers du début d'année n'ont pas tout calé* » ; « *on en a rediscuté tous les trois* » ; « *on s'est posé la question* » ; « *on n'a pas encore résolu cette question mais on s'est demandé comment on referait l'année prochaine parce qu'il y aurait peut-être moyen de retravailler* ». Ainsi, P1 et P2 sont dans le même établissement et échangent régulièrement, voire coconstruisent des séquences d'enseignement. Il semble dans le cas présent que leurs deux professionnalités se consolident, laissant entrevoir ici les richesses qu'apporte un collectif de travail compris par ses membres comme une communauté d'apprentissage.

La professionnalité se construit donc de cette posture réflexive à la fois dans l'action (ajustements en situation) et sur l'action (profondeur d'analyse sur l'expérience) au sens de Schön (1993) : ce sont là des indices de professionnalité émergente. La réflexivité permet aussi de procéder à des ajustements par anticipation. Cette conception de l'enseignant comme étant un praticien réflexif est initiée dès la formation initiale, par exemple au travers d'un écrit professionnel pour les DU-MEEF. Dans ces entretiens de confrontation, les professeurs débutants identifient ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas.

Nous observons ainsi une certaine réflexivité parmi la population de notre corpus B chez P1, P2 et P3. Cette réflexivité leur permet d'identifier des leviers sur lesquels appuyer afin de consolider leur professionnalité en construction. P4 se pose nombre de questions sans forcément identifier les éléments qui posent plus particulièrement problème et résoudre dans sa pratique ce qu'il a ainsi identifié. Nous pouvons nous demander pour quelles raisons. Sans doute y a-t-il trop de questions d'un seul coup qu'il conviendrait de hiérarchiser (mise en œuvre des séquences de géographie, élaboration de la trace écrite, engagement des élèves dans la tâche...). Sans doute aussi les questions qu'il se pose ont des enjeux identitaires forts et interrogent l'image qu'il a de lui et son rapport au métier. Nous savons, par ailleurs, que la

plupart des enseignants d'histoire-géographie le deviennent parce qu'ils aiment d'abord la discipline : « on est professeur d'histoire et de géographie parce que, à un moment donné de son existence, on a aimé l'histoire ou/et la géographie et qu'on a fait des études d'histoire et/ou de géographie ; de plus, comme le marché de l'emploi, hors enseignement, n'est pas tellement ouvert aux historiens, un peu plus aux géographes sur les problèmes d'aménagement par exemple, on n'a guère le choix après les études, on se retrouve tout naturellement enseignant dans/de ces disciplines » (Audigier, 1997, p. 10). Ce professeur débutant ne reconnaît pas la discipline scolaire qu'il doit enseigner : « *je trouve que la géographie ça soit au collège ou au lycée c'est plus de la culture générale que la géographie, quoi. On n'analyse pas vraiment l'espace, des répercussions de l'espace ou comment on produit de l'espace ou des choses comme cela* ». Cette difficulté se pose chez lui de manière aiguë en géographie, moins en histoire : « *comme l'histoire, qui est plus, enfin je trouve, plus en adéquation avec ce qu'on voyait en fac, ouais l'histoire des hommes dans le passé* ». Est-ce parce qu'il a fait une formation initiale à dominante historique ? La formation initiale reçue ne lui a-t-elle pas permis de saisir que la discipline scolaire n'est pas la discipline universitaire ? La formation initiale consécutive en séparant théorie et pratique, savoirs universitaires et activité enseignante ne conduit-elle pas chez ce débutant une survalorisation des savoirs académiques et, de fait, un obstacle aux processus de didactisation ?

La professionnalité nécessite de revenir sur son expérience pour l'analyser et pour évaluer avec justesse son action. Aussi, considérant que la professionnalité est un processus dynamique, il conviendrait accompagner ces débutants en prenant appui sur des traces de l'activité et d'assurer dans la formation continuée davantage des temps dédiés à l'analyse de situations professionnelles. En outre, cette analyse permettrait une appropriation progressive des modes de discours propre à l'activité professionnelle.

Conclusion

La professionnalité émergente se traduit par un processus interactif d'apprentissage et de développement professionnel des enseignants dans des contextes professionnels. Leurs savoirs d'action se constituent de manière itérative et réflexive.

D'autres études (Fuller, 1969 ; Durand, 1996) se sont penchées sur l'évolution des préoccupations des enseignants comme angle d'étude de leur développement professionnel : les verbatims nous permettent aussi de dégager leurs préoccupations. Citons par exemple les quatre phases modélisées par Fuller (1969) : « la première pendant laquelle les étudiants en formation n'ont pas de préoccupation spécifique par rapport à l'enseignement ; la seconde constituée de préoccupations focalisées sur "soi-même" et sur sa propre survie lors des premières expériences d'enseignement ; la troisième se caractérise par un déplacement de préoccupations, de plus en plus focalisées sur les situations d'enseignement, puis pour la dernière phase, sur les effets de l'enseignement sur les élèves » (Ria, 2016, p. 51). Cette modélisation conduit à penser que les débutants sont d'abord focalisés sur leur survie, puis sur les situations d'enseignement et enfin sur les apprentissages des élèves. Approcher la professionnalité émergente au travers d'indices complexifie cette approche linéaire : les débutants de notre étude ont à la fois des préoccupations liées à leurs premières expériences et en même temps des préoccupations, notamment pour P1, focalisées sur les situations d'enseignement, montrant ainsi la porosité d'une phase à l'autre.

CHAPITRE 8

Appropriation du genre et développement professionnel au travers des savoirs d'action mobilisés par les professeurs d'histoire et de géographie débutants

La construction d'une professionnalité passe par l'appropriation du métier au sens de Clot (2007). Au travers des savoirs d'action mobilisés par les enseignants débutants, nous repérons une certaine appropriation du genre professionnel (Clot et Faïta 2000 ; Clot, 2007) : de quelle manière les professeurs d'histoire-géographie s'approprient-ils les règles du métier ? Quel rôle jouent les supports (manuels, cahiers) dans l'émergence de leur professionnalité ? Que font-ils quand ils font la classe ? En utilisant les apports de l'ergonomie francophone et de la clinique de l'activité, nous observons ce que font les enseignants débutants : il ne s'agit pas de mesurer la professionnalité émergente en termes d'écart à une norme « de défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante » (Amigues, 2003, p. 9) mais en termes de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (*Ibid.*, p. 9). Cette approche permet-elle de saisir aussi la professionnalité émergente dans ses dynamiques ?

8. 1. Une certaine appropriation du genre professionnel du professeur d'histoire et de géographie

Nous examinons dans un premier temps le rapport aux objets de l'enseignement qu'entretiennent les professeurs débutants. Quel rôle jouent ces objets (supports, outils) dans la mise en œuvre de l'habiter dans les classes ? Pour

ce faire, nous allons d'abord établir la liste de ces objets puis en décrire les usages évoqués dans le corpus B.

8. 1. 1. De l'usage efficient du manuel, signe de professionnalité émergente

Les supports évoqués par les T1 sont multiples et variés : manuel, atlas, vidéos, jeux, numérique... Tous semblent pouvoir s'appuyer en classe sur la vidéoprojection. L'usage qu'ils font du manuel dans ces verbatims permet de dégager plusieurs cas. Ainsi, P1 et P2 font un choix pensé des supports : par exemple P2 décrit en détail le corpus varié qu'il a composé pour le travail sur Mumbai (carte, photos, texte, vidéo...). Les documents sont choisis avec une certaine anticipation : P1 préfère des images mobiles ou fixes comme support pour développer les compétences langagières à l'écrit car *« ceux qui ont un problème de lecture, qu'ont des soucis de rédaction justement ils voient l'image, ça leur parle »*. En revanche, P3 et P4 reprennent les propositions (documents, compétences travaillées) des manuels en vigueur dans leur établissement. Ainsi *« du coup la compétence qui était proposée dans le manuel que j'ai retenue aussi c'était rédiger une réponse à savoir décrire savoir analyser et rédiger une réponse un petit peu plus développée c'est pour ça que dans les questions il y a quand même pour une classe de 6e des grosses réponses qui nous ont pris un petit peu de temps. Une première étude sur la zone industrialo-portuaire du Havre et la deuxième étude sur Phuket en Thaïlande qui est un littoral touristique »* dit P3. Ce constat nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle la place qu'occupe le manuel dans les supports énoncés et son usage sont un indice de professionnalité émergente.

- Le manuel : un outil pour préparer les cours

Les T1 citent plusieurs maisons d'édition (*Le livre scolaire, Magnard, Hatier*). Les manuels sont pour ces professeurs débutants le moyen de trouver des

documents, des questionnements, des idées d'activités (P2, P3, P4) mais aussi la trace écrite ou les notions (P4). P2 décrit ainsi son usage du manuel :

P2

Oui, je me sers des manuels ... soit **je vais en tirer des documents** déjà tout faits, soit voilà, comme là, je trouve **l'idée intéressante** et puis après je reconstruis... totalement la séquence mais en me.. m'appuyant sur ce qu'il peut me donner. Mais, oui... Euh ça m'arrive quand même très régulièrement. J'ai plusieurs manuels très différents, du coup voilà ... **je feuillette tout, il y a partout du coup** car en plus ils traitent tous 25 sujets différents, mais on finit toujours par ...

C'est difficile du coup quand on en a 25 de faire le bon choix ?

Oui, alors **quand on en a de trop, après c'est difficile**, après j'avoue du coup que j'ai mes **manuels un peu mes chouchous**, ceux avec qui... vers lesquels je vais plus spontanément.

Alors qu'est-ce qui détermine votre choix ? Qu'est-ce qui fait qu'un manuel devient un chouchou ?

Alors ... ben déjà ... Tout simplement déjà, je vais commencer par regarder les manuels qu'on a au collège, parce que Ce sont ceux d'iciCe sont ceux d'ici, que je les trouve dans l'ensemble plutôt bien faits, après tout n'est pas ... Après ça peut arriver de travailler sur le manuel, si on peut travailler sur le manuel en classe, c'est déjà plus ... plus ... simple. Donc je vais assez régulièrement vers ces manuels-là. Et puis après, **je vais vers des manuels dont je trouve à la fois les documents** assez pertinents, c'est-à-dire il faut pas 25 documents pour expliquer un phénomène, mais en même temps ben ... **pas trop denses non plus avec un fourre-tout**. Donc il y a des manuels quand même où les documents sont plus ou moins choisis, en tout cas, je trouve, **et puis je regarde aussi le questionnement et la manière dont voilà ... sont faites les questions et si ça change**, si c'est pas toujours juste petit 1 trouve ça, petit 2 trouve ci. Euh ... **voilà des manuels qui proposent des activités un peu différentes et dont je me ressers plus ou moins en partie, volontiers.**

L'usage de plusieurs manuels est relativement chronophage dans ce cas mais permet au professeur débutant de se familiariser avec la formulation des consignes et des questions, d'exercer son expertise didactique quant au choix des activités et des documents. Les consignes sont au cœur de la classe à la fois comme geste pédagogique et geste didactique. Ici P2 recherche des activités « *différentes* » et des questions qui vont au-delà de la simple sélection d'informations (« *si c'est pas toujours juste petit 1 trouve ça, petit 2 trouve ci* »). Au travers de ses propos, nous comprenons sa volonté de proposer aux élèves des activités sollicitant une plus grande variété d'activités intellectuelles (catégoriser, construire une analogie, déduire...). Il s'inspire des propositions didactiques des manuels, et ce faisant, exerce de manière tâtonnante un regard de professionnel sur ce support didactique. Sa transposition didactique ne part pas ex-nihilo mais d'une proposition didactique autre, qu'il adapte et s'approprié en ayant déjà ses propres conceptions qu'il éprouve et consolide dans l'activité :

P2

Euh ... alors ce fond de carte ... euh... **je me suis servi à l'origine d'un exercice qui était dans un manuel de 4^e en géographie**, où ils expliquaient comment construire un fond de carte étape par étape. Donc en fait il y avait trois mini-cartes ... je vais d'abord parler de l'exercice de géographie ... je reviens après à mon exercice de 6^e... Donc c'était ... que je dise pas de bêtises ... ben bref, c'était sur les villes ... c'était sur le chapitre sur la mondialisation. Donc trois mini-cartes sur ... qui montraient chacun un élément différent, c'était les flux, c'étaient les grandes villes ... je sais plus exactement et ... euh ... trois petites questions pour préciser en fait de quoi parlait chacune des cartes. Et à côté de ces trois cartes, il y avait un fond de carte ... euh ... où il y avait déjà le fond de carte et ils laissaient de la place pour mettre le titre et en-dessous il y avait de la place ... la légende était découpée en deux, d'un côté le grand I où ils avaient déjà mis les figurés et il fallait retrouver le titre et, de l'autre côté, le titre, il fallait retrouver les figurés. Puis plusieurs questions **et j'avais trouvé plutôt bien construit l'exercice dans son ensemble et assez simple, vraiment plutôt fluide. Du coup, j'ai transposé cette idée, j'ai**

reconstruit moi-même trois petits schémas sur espaces .. où j'avais montré les espaces fortement peuplés, enfin les foyers de peuplement, espaces à fortes contraintes, et cetera ... et puis j'avais du coup ... je leur avais redonné comme ça des petites questions pour comprendre chacun des espaces et puis ensuite construire ensemble le fond de carte.

- Le manuel : un outil dans la classe

Parmi les professeurs entendus dans le cadre de cette recherche, seul P1 n'utilise presque pas le manuel en classe. Ce professeur débutant avance deux raisons pratiques à cela : d'une part, il trouve qu'il y a trop d'inconvénients à son usage en classe, et d'autre part, il évoque son manque d'habitude – habitude déjà installée au bout d'une année d'exercice du métier. Le manuel est pour ce professeur un outil au sein de la classe car il n'est pas ramené à la maison. L'atlas en fin de manuel est ce qu'il utilise le plus : d'artefact, le manuel devient instrument.

P1

En fait, **j'ai pris l'habitude l'an dernier, on en avait pas.** Enfin, l'an dernier, on en avait pas. **L'an dernier, on les avez eu tard et les élèves les avaient jamais.** Donc là, on les a dans les classes, donc si je vais m'en servir de temps en temps mais pas beaucoup. (...) Mais alors, le **problème du manuel c'est que on leur dit une page mais ils ont vu une photographie qui leur plaît plus avant donc ils vont rester bloqués sur la photographie qui leur plaît donc...** euh... c'est vrai que j'utilise pas souvent souvent. j'utilise plus parce que à la fin **on a la carte outil magique quand faut placer un pays dans le monde, quoi. C'est souvent pour ça que je l'utilise.**

Le manuel est d'abord un outil pratique : « *après ça peut arriver de travailler sur le manuel, si on peut travailler sur le manuel en classe, c'est déjà plus ... plus ... simple* » dit P2. Il permet de mettre les élèves au travail : « *les élèves ont été en*

autonomie pendant un quart d'heure - 20 minutes sur les questions de la double page du manuel » raconte P4.

Le manuel peut être d'un grand secours lorsque enseigner est pour ces débutants (P3, P4) répondre à l'urgence, à des logiques concomitantes (préparer et faire cours dans plusieurs niveaux, corriger des copies...). Ainsi P3 reprend dans la séquence sur Habiter un littoral *in extenso* le manuel pour sa mise en œuvre : « *en géographie cette année je me suis beaucoup servi par manque de temps et puis que je trouvais que les études étaient pas trop mal faites, en histoire, je m'en sers moins avec eux parce que j'ai eu le temps de préparer plus de choses* ». Il évoque ici une hiérarchisation des disciplines scolaires : le programme d'histoire est mis en œuvre en détriment de celui de géographie. Cette hiérarchie concerne aussi les usages du manuel : « *j'ai moins sollicité le manuel en EMC en histoire mais en géo, parce que c'est plus facile de trouver les photographies par exemple, d'avoir des idées au début. Et du coup, je m'en suis bien servi en géographie* ». Nous constatons donc chez ce professeur un usage différencié du manuel selon la discipline enseignée.

Ce déséquilibre se retrouve par ailleurs sur une autre trace d'activité que P3 a proposée pour l'entretien de confrontation (Annexe 6-4) : il s'agit d'une évaluation mêlant deux chapitres, l'un d'histoire et l'autre de géographie. Il constate alors pour cette évaluation : « *voilà ça fait presque 50, ...fin 35 % de l'évaluation en géo et 65 % en histoire* ». La part dévolue à la géographie se résume donc à deux définitions (ZIP et littoral) et à un exercice de repérage (trois océans, trois continents, deux villes – Montréal et Le Havre et deux lignes imaginaires – l'Équateur et le Tropique du Cancer). Cette évaluation correspond au but qu'il s'est fixé : « *l'idée c'est de construire les repères au fur et à mesure de l'année justement* » ; « *dans les prochaines évaluations je les remettrai peut-être en leur disant que, qu'il faut qu'ils aillent au moins jeter un œil sur les localisations des endroits qu'on a déjà étudiés* ». Nous sommes ici dans un « "savoir faible" (Lefort, 1992) d'une géographie dénuée d'enjeux d'apprentissages (où domine la localisation et l'inventaire, le dépaysement et le commentaire de l'actualité » (Thémines, 2016, p. 117). La formation initiale de

ce professeur (histoire) semble expliquer ce usage différencié du manuel en histoire et en géographie et le déséquilibre entre les deux disciplines, la géographie réduite ici aux repères et au vocabulaire, et ce, malgré un concours de recrutement qui désormais s'affirme bivalent. D'ailleurs, ce débutant exprime ses difficultés à enseigner une discipline scolaire pour laquelle il n'a pas été suffisamment formé sur le plan universitaire :

P3

C'est toujours difficile **quand on n'a jamais fait énormément de géographie en licence ou master de rentrer dedans comme ça** et puis finalement bon voilà c'est pas des élèves de Terminale auxquels il faut apporter de plus de contenus. **Je me suis dit que c'était vraiment plutôt une découverte de la géographie en 6e avec des mots de vocabulaire à apprendre**, littoral, métropole, mouvement, paysage par exemple plutôt que l'analyse très problématisée de l'espace.

Le manuel est un instrument au sens où il est à la fois un objet matériel et un usage. Ainsi pouvons-nous affirmer que l'usage du manuel par les professeurs en amont et dans la classe est au cœur de l'activité professionnelle du professeur d'histoire-géographie. Ces débutants se rapprochent ici de l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie : en 2009, 78 % des enseignants d'histoire-géographie l'utilisent « presque toujours » et 12 % « souvent » selon un rapport de l'IGEN⁶³ qui précise que le manuel est très utilisé comme banque de documents par les enseignants. Les trois usages des manuels scolaires sont présents dans ces verbatims : trouver des supports didactiques (P2, P3), mettre à jour des connaissances (P3, P4) et lister les contenus à enseigner (P4). Ces usages s'observent à la fois pour les professeurs des écoles et les professeurs du secondaire : « dans le contexte de la polyvalence qui leur impose l'enseignement de toutes les disciplines, le manuel leur permet de faire l'économie d'un travail didactique qui consisterait à partir du programme pour réfléchir et déterminer les contenus à enseigner. En lieu et place de l'enseignant c'est en quelque sorte le

63 <http://www.education.gouv.fr/cid61373/les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives.html> p. 70.

manuel scolaire, et à travers lui ses auteurs, qui assume une responsabilité didactique vis à vis de la matière enseignée » (Philippot, 2008, p. 430). Si la polyvalence peut expliquer cette économie, il est intéressant de se demander pourquoi nous l'observons aussi chez certains professeurs d'histoire-géographie débutants. Malgré des savoirs universitaires acquis, ils semblent démunis dans la préparation des cours (contenus à enseigner, choix des supports, modalités d'enseignement...). Un usage efficient du manuel peut donc être considéré comme un indice de professionnalité émergente : ici tous s'en servent pour préparer leurs séquences d'enseignement mais en exerçant plus ou moins un regard critique. Nous voyons chez ces débutants une grande variabilité dans la réalisation des tâches : P3 se détache davantage du manuel en histoire qu'en géographie. Il comprend aussi comment le manuel peut l'enfermer : « *Cela vient peut-être des questions du manuel dans lequel je me suis enfermé par faute de temps aussi* » dit P3. La dimension personnelle du métier y est importante et dépend de l'expertise didactique de chacun. La préparation à l'épreuve d'ASP (Analyse de Situation Professionnelle) dans laquelle sont proposés deux extraits de manuels permet à cette expertise didactique de se développer. Des lectures (Niclot, Choppin) et des exercices permettant d'analyser les manuels sont utiles dans le cadre de la formation. Outre la formation académique, la formation initiale consacrée à la didactique de la géographie est nécessaire.

8. 1. 2. De l'usage du cahier par les professeurs d'histoire-géographie débutants

Dans les verbatims, les cahiers sont largement évoqués, ce qui est normal dans la mesure où les traces d'activité ont servi de support à l'entretien de confrontation. Les quatre professeurs d'histoire-géographie débutants se conforment à un modèle de cahier assez normé (organisation des pages, choix de couleurs...). Le cahier étant considéré comme un écrit adressé (à eux-mêmes, aux autres professeurs, aux parents, à l'institution), cette conformation répond à leur volonté de correspondre à ce qu'ils considèrent être ce que doit être un cahier d'un élève de 6e en histoire-géographie. Ils s'appuient ici sur ce qu'étaient sans doute leurs propres

cahiers ou les cahiers qu'ils ont vu lors de leurs précédents stages. Pour autant, la tenue d'un cahier normé peut être pour eux coûteuse en énergie.

- Le cahier d'histoire-géographie, des écrits très normés

P1, P3 et P4 évoquent un système de gestion de cahier très normé (Annexe 6-3). Ainsi, P3 a des couleurs précises (« *introduction en vert* ») hiérarchisant les informations : « *je garde toujours page de gauche les exercices, page de droite la leçon de manière à pouvoir avoir toujours ou presque en regard, là la trace écrite qui correspond à l'étude qui a été faite.* »). Au sein du cahier, des textes aux statuts différents coexistent : ils n'ont pas la même valeur, ni pour le professeur, ni pour l'élève : « *donc ça va faire un gros pavé qu'ils n'auront jamais envie de lire. Ils ne voient pas la différence, le respect des couleurs pour qu'ils sachent que, ben en rouge c'est les définitions qu'il faut savoir, en vert on a l'introduction ensuite dans le cours c'est du bleu ou du noir ça ils ont le choix mais après en vert c'est les exemples, en rouge les définitions* » (P1). Au delà de l'aspect formel du cahier, P4 exprime ainsi l'idée que cette codification sert aux élèves à hiérarchiser les contenus : « *Mais après je pense qu'ils euh ... c'est plus facile de se focaliser sur le côté cours que le côté, euh, que le côté exercice, quoi* ». C'est pour P3 le moyen d'installer des routines : « *on note pas toujours introduction de la même couleur et pour eux c'est vraiment déstabilisant je commence à écrire l'introduction en vert par exemple alors qu'on a l'habitude de me mettre en noir, ça y est c'est la panique et je trouve que c'est vraiment rassurant finalement d'avoir toujours* ». Ce dernier explique dans l'extrait ci-dessous que la trace du travail de l'élève disparaît du cahier afin que ce système très normé d'une page d'exercices au regard d'une page de cours puisse tenir, provoquant, de ce fait, la disparition de l'écrit de travail de l'élève. Or, les écrits de travail sont le moyen pour les élèves de s'exercer et d'apprendre.

P3

là je crois qu'on a fini la première séance où ils ont juste été en autonomie pendant

peut-être deux tiers de la séance avec un premier temps où ils travaillent tous seuls puis après je leur laisse quelques minutes pour échanger dans l'îlot pour développer les questions généralement ça marche plutôt bien et puis **quand on est passé dans la deuxième séance à la correction ils ont du coup gommé leur trace écrite à eux pour reprendre ensuite j'ai quelques élèves qui gardent un petit peu leurs traces mais sinon on a trop décalage avec les exercices et la leçon.**

Pour autant dans les cahiers et documents produits par les élèves ayant servi de support à l'entretien (Annexes 6), nous observons des traces écrites variées : résumé, liste de notions, schéma, carte mentale, exercices...

- Le cahier d'histoire-géographie, un moyen de se conformer aux pratiques du genre professionnel

Pour les débutants de cette étude, le cahier est aussi le moyen de se conformer à des normes propres aux établissements ou aux autres enseignants. Ainsi, P3 explique : *« on a discuté avec eux au début de l'année parce que j'arrivais dans l'établissement aussi et parce que j'avais besoin de savoir ce dont ils avaient l'habitude de faire »*. Il ne souhaite pas dans l'immédiat bouleverser les habitudes des élèves mais plutôt se conformer à ce qui se fait dans l'établissement où il vient d'être nommé. La situation se complique lorsque le professeur débutant est titulaire sur une zone de remplacement : il est donc amené à prendre en charge des classes d'un autre enseignant. C'est le cas de P4 : *« je sais que celle que je remplace actuellement elle avait un autre système elle mettait au début du chapitre elle faisait un espèce de lexique mais je trouve que ... on perd du temps après là, au bout de 1 mois avec les 6e d'ici, il y en a qui sont encore attachés à ce système-là, du coup ils m'ont demandé si ils pouvaient le faire, pas de souci, je trouve que c'est plus simple quand on a les définitions juste en dessous de ce qu'on lit »*. Il éprouve dans le réel de l'activité ce qu'est l'activité conjointe avec les élèves (*« ils m'ont demandé si ils pouvaient le faire »*). Il y a ici une tension entre plusieurs instances du métier au sens de Clot : la dimension personnelle (*« je trouve que c'est plus simple »*) et la

dimension interpersonnelle (« *celle que je remplace actuellement elle avait un autre système* »). D'ailleurs P4 évoque la dimension transpersonnelle aussi en parlant de l'organisation du cahier : « *après je pense c'est tous les profs qui font ça aussi, c'est pour éviter de, le mélange, quoi* ». Sa professionnalité en construction passe par l'appropriation de ce qu'il voit chez ses collègues ou ce qu'il a vu en tant qu'élève et qu'il reproduit. Ce faisant, il adopte pour le cahier une disposition particulière qu'il juge conforme. Cela a pour conséquence un certain immobilisme dans l'usage des supports en classe de géographie.

- Le cahier d'histoire-géographie, un objet coûteux en énergie dans l'activité des professeurs débutants

Les cahiers sont largement évoqués dans les verbatims car ils sont coûteux en énergie pour ces enseignants, tant sur la forme que sur le fond. Ainsi P1 dit : « *je me bats pour au moins l'organisation et le respect des couleurs* ». P2 évoque la réticence de ses élèves face à l'écrit, leurs procédés d'évitement : « *ils cherchent à la limiter au maximum. On écrit quelque chose au tableau, Monsieur est-ce que je suis obligé de faire une phrase, est-ce que je suis obligé, là je l'ai encore eu il y a même pas une heure, est-ce que je suis obligé de recopier ce qu'on a mis au tableau ou mettre des numéros au lieu de mettre des phrases quand on se réfère à des choses, quand c'est des numéros. Alors ils sont beaucoup dans la négociation de l'écrit, dans la limitation de l'écrit* ».

Ces extraits de cahiers sont l'occasion pour nous de comprendre la situation complexe de la trace écrite. En effet, « la conception et l'élaboration en classe de la "trace écrite", renvoient à une "situation dynamique et complexe", à "un moment de classe" que l'enseignant se doit de maîtriser » (Niclot & Philippot, 2011, p. 5). Quels sont les buts poursuivis par ces débutants dans cette situation ? Quelles sont les variables de la situation ?

La trace écrite est plus ou moins coconstruite, l'enseignant l'anticipant largement comme le raconte P3 : « *à la fin d'étude, j'explique aux élèves qu'on va passer dans la leçon on va faire une synthèse de ce qu'on a vu et puis après c'est en échangeant avec eux, en leur posant des questions généralement j'ai une trame qui est prête et puis je leur demande met-on littoral par exemple si ils veulent qu'on remette la définition, dans ce cas, je la mets entre parenthèses* ». Nous voyons ici que le but principal assigné par P3 à la trace écrite est la transmission et l'appropriation des savoirs scolaires : les savoirs scolaires sont contenus dans cette «trame» déterminée à l'avance. En revanche, chez P2 nous saisissons davantage la co-construction : « *on avait regardé la vidéo ensemble et puis ensuite, à partir de cette vidéo, on était parti de toutes leurs idées pour faire une mini trace écrite* ». Au-delà du contenu disciplinaire, la trace écrite est le moyen de faire travailler l'expression écrite : « *moi je m'assoie à l'ordinateur, c'est projeté et j'écris en même temps qu'eux, j'essaie de les faire participer pour qu'ils développent ce... ce côté aussi rédactionnel quoi, parce que pareil si jamais je le fais un peu des fois mais leur demander d'écrire, des choses comme ça, ça prend un temps énorme et euh... en classe c'est compliqué* »(P4).

Les difficultés et les activités empêchées autour de la trace écrite sont génératrices chez les professeurs débutants de solutions pratiques. Nous l'observons dans le verbatim de P3 :

- Des formes négociées ou une plus grande souplesse dans la tenue du cahier sont évoquées : « *quand on construit la trace écrite au vidéoprojecteur je mets des mots en gras et eux ils ont le choix soit de rien faire du tout, ce qui est généralement déconseillé, soit de surligner, soit de souligner, de changer de couleur, enfin bref, ils font un petit peu ce qu'ils veulent* »

- Une externalisation de la tâche à effectuer est décrite : « *j'ai ouvert pour chaque niveau un groupe de travail sur l'ENT dans lequel je dépose au fur à mesure de la leçon la leçon en format Open Document et en PDF de manière à ce que eux puissent terminer de copier la leçon à la maison si ils ont pas eu le temps de le faire*

ou même de l'imprimer et puis de faire un porte-revue à la maison si ils veulent avec toutes les leçons que je retire quand même à la fin du chapitre »

On observe ici que l'utilisation de l'ENT est un moyen pour le professeur de déplacer une activité empêchée dans la classe vers l'extérieur : il n'a plus à gérer l'hétérogénéité de la vitesse de copie de la trace écrite et se rassure en fournissant à ses élèves la leçon.

- Le cahier d'histoire-géographie, un objet qui questionne les professeurs débutants

Au travers de ces verbatims, nous voyons que le cahier est par ses normes reprises par les débutants le moyen de s'approprier le genre professionnel au sens de Clot (2007). C'est à la fois une ressource (ils font comme ils ont vu faire) et une contrainte (imposer sa forme normée nécessite de l'énergie). Le cahier est générateur de tensions, d'actions conjointes dans le réel de l'activité entre eux et leurs élèves. Les propos tenus montrent qu'ils sont attachés à sa forme. Mais au-delà de l'aspect formel, le cahier permet de saisir la hiérarchisation qu'ils effectuent dans les traces écrites : la page pour le cours, la page pour les exercices en sont le symbole. Les tensions générées par la tenue du cahier sont sources de développement professionnel chez eux : ils pensent une trace écrite, qui selon eux, est la plus efficace pour leurs élèves . P3 a une mise en relation des mots importants, proposant ici une stratégie de lecture. Il essaie *« d'espacer la trace écrite de manière à ça fasse pas vraiment un gros bloc encore une fois en partie pour les élèves qui ont du mal à écrire. Et c'est vrai que quand un paragraphe peut faire parfois au vidéoprojecteur trois ou quatre lignes qui est déjà long dans le cahier j'essaie dans la mesure du possible, soit de mettre vraiment en valeur les passages les plus importants soit quand c'est possible de relier quelques mots en gras en fait successivement dans le paragraphe pour avoir vraiment la succession de mots clés et du coup qu'ils arrivent sans lire le paragraphe en entier à avoir vraiment l'idée maîtresse de la trace écrite »*. Il propose à ses élèves d'élaborer une carte mentale⁶⁴

⁶⁴ Ici au sens de carte heuristique, c'est à dire un schéma supposé refléter le fonctionnement de la pensée.

(Annexe 6-5) à la fin de la séquence sur Habiter les littoraux, la forme ayant pour fonction de permettre aux élèves de mobiliser à nouveau leurs connaissances et de les classer de manière pertinente en créant des liens logiques : « *je me suis inspirée de la carte mentale du Magnard, je crois, euh... que j'ai projetée au tableau en retirant en fait toutes les notions qui apparaissaient et en laissant les littoraux dans le monde, des espaces menacés, des espaces aménagés, des espaces attractifs. J'ai retiré tout le reste euh... et je leur ai mis sur le tableau blanc une série de tirets avec les différentes idées à noter* ». Ici la trace sert à structurer la pensée des élèves. Nous remarquons cependant que le terme « *habiter* » a disparu au profit d'un nœud central : « *les littoraux dans le monde* » et d'une liste d'aménagements. Les professeurs d'histoire et de géographie débutants se conforment à un modèle de cahier mais le font évoluer, le personnalisent, signe d'interrogations et de professionnalité émergente :

P3

Je me pose de plus en plus la question. Là on est en fin d'année ils ont commencé à avoir plutôt bien compris donc ça commence à faire sens pour eux on est déjà au mois d'avril et en fait on passe beaucoup de temps à se bagarrer en fait avec eux pour qu'ils comprennent, par exemple, une au hasard... c'est copié page de gauche, du coup il n'y a rien en face. Là ça marche un petit peu mieux comme ça évolue beaucoup dans leur cahier des fois ça tombe bien des fois ça tombe moins bien et c'est aussi assez tributaire de la graphie de l'élève en fait. Des fois, il copie sur deux pages et puis on aimerait bien que ça tombe en face, on perd vraiment beaucoup de temps et on fait ça page de gauche... je me suis trompé il faut revenir. **Voilà je réfléchis je pense que je l'abandonnerai ou je trouverai d'autres choses après je sais pas trop.**

8. 2. Des tensions génératrices de professionnalité émergente dans le réel de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants

« L'activité professionnelle est indéniablement pourvoyeuse de savoirs en actes acquis en milieu scolaire. Mais cette acculturation s'avère lente, aléatoire et largement implicite. Les enseignants débutants ont rarement une conscience claire des raisons de l'échec ou de la réussite de leurs interventions » (Ria, Rayou, 2009, p. 86). Quelles difficultés les professeurs d'histoire-géographie débutants entendent dans le cadre de cette recherche énoncent-ils ? Quelles stratégies déploient-ils pour faire face aux situations de classe auxquelles ils sont confrontés dans cette première année de titularisation ? Rappelons d'emblée que ces néo-titulaires, bien que nouveaux dans la profession, doivent assumer les mêmes responsabilités que des enseignants expérimentés.

Aussi nous utilisons ici les catégories de l'ergonomie et de la clinique de l'activité pour approcher le réel de l'activité des professeurs d'histoire et de géographie débutants. Les verbatims contiennent en effet des conflits d'activité, des tensions qu'éprouvent ces débutants à un moment donné dans leur action en classe. Ces actions peuvent être dans un « re-jeu », génératrices de développement professionnel.

8. 2. 1. Des difficultés de diverses natures exprimées

Ces difficultés sont plus ou moins exprimées au travers des entretiens de confrontation. Par exemple, dans le verbatim de P4, il y a 20 occurrences de l'adjectif « *compliqué* ». Nous pouvons dégager des quatre entretiens que les difficultés portent sur nombre d'éléments constitutifs de l'acte d'enseigner :

- L'organisation du temps scolaire : « *vu que c'est toujours tous les 15 jours c'est assez décousu et c'est vrai qu'en début d'année j'étais pas habituée donc j'oubliais souvent... les collègues arrivaient j'étais ...ah... mais euh... du coup, c'est une organisation* » (P1)

- La compréhension du prescrit : *« oui là je vois pas pourquoi les métropoles avant, ensuite les espaces à faible densité et ensuite Habiter les littoraux je vois pas la logique des trois premiers thèmes pourquoi ça se suivrait comme ça. Il y en a sûrement une mais que je ne vois pas »* (P1)
- La maîtrise de concepts et/ou notions, le passage d'une géographie universitaire à une géographie scolaire : *« c'est pas adapté pas tant à leur niveau parce qu'on est encore obligé de ...ouais si on est obligé de descendre. C'est pas que c'est trop exigeant mais je dirai que c'est trop déconnecté, ça, je sais pas comment dire mais ...euh... je sais pas mais l'énergie, je trouve ça ouais mal formulé mal...déjà expliquer ce qu'est l'énergie, c'est complexe donc »* (P4)
- La mise en œuvre de l'habiter sur l'année : *« oui, j'ai vraiment eu beaucoup, beaucoup de difficultés, déjà quand on voit tout le programme, parce que on est toujours sur la même notion, .. alors faire la même notion pendant un an et sans se répéter, ça ça m'a posé problème quand j'ai commencé à faire les cours de..., les cours de 6^e »* (P1)
- Le choix du contenu dans une séquence d'apprentissage : *« ça aide et encore et et je pense que ça me fait dire trop de choses encore aussi, parce que pour moi il manque, si jamais ... Si, il y a le Livre scolaire où c'est assez synthétique mais du coup, je pense, il manque des trucs quoi ou en tout cas ils ne peuvent pas comprendre et parfois je rajoute des infos en trop »* (P4)
- L'estimation du temps d'une activité ou/et d'une séquence d'enseignement : *« non non c'est que le temps que l'on met, du coup il varie, ça j'arrive pas à gérer le temps. Mes chapitres, ils dépassent le temps que qui était prévu au départ sur...sur la ... sur la comment s'appelle la programmation »* (P4)
- Le pilotage des tâches : *« ça c'est parce que c'est compliqué de se dire, d'arriver à faire pour une séance un côté activités, un côté de trace écrite, parce que il y a des jours ils sont bien ou c'est nous ou c'est... »* (P4)
- Les situations d'apprentissage lors des séances : *« on lit la consigne une fois, on la relit plusieurs fois, mais en fait du début de l'heure à la fin de l'heure ils l'ont quasiment déjà oubliée la consigne et on avait beau, j'avais beau avoir*

mis dans ma consigne. Attention il faut essayer de respecter au maximum ce qu'on a vu sur la une dans un journal, ben une fois qu'ils sont partis dans un exercice, les consignes sont dans un coin et ils ne les regardent plus » (P2)

- *La connaissance des élèves, l'anticipation d'obstacles didactiques : « c'était en tout début d'année, c'était ma première année en collège et je savais pas non plus trop sur quel pied danser. Je découvrais aussi à la fois les exigences, les élèves de ce niveau-là, donc j'étais encore loin d'avoir tout anticipé ! » (P2)*
- *La gestion de la classe : « c'est des problèmes de comportement de certains élèves dans la classe, c'est des soucis plus de gestion classe qui vont poser problème. Donc là j'ai eu un avion à tout à l'heure. l'élève qui pensait que vu que j'étais en train de bidouiller le powerpoint pour le remettre, je ne le voyais pas sauf que il n'a pas compris que j'avais des yeux derrière la tête encore, ...fin... voilà» (P1)*
- *Les relations interpersonnelles : « mais le but c'est jamais sortir de ses gonds en fait. Ça m'a arrivé une seule fois avec ma 5^e difficile, j'ai un 5^e qui est parti en claquant la porte de ma salle je l'ai rechopé dans le couloir je l'ai claqué, enfin je ne l'ai pas claqué mais je l'ai posé contre le mur et je me suis mise à hurler sur l'élève pendant 10 minutes » (P1)*

Les difficultés énoncées ici portent sur nombre d'éléments concomitants et mobilisant des logiques parfois perçues comme contradictoires par les professeurs débutants : ainsi, P4 souhaite tout à la fois faire écrire les élèves, les rendre autonomes, co-construire avec eux la trace écrite et avancer dans le programme.

P4

mais leur demander d'écrire, des choses comme ça, ça prend un temps énorme et euh... en classe **c'est compliqué**. J'ai limite abandonné le travail en autonomie, en classe, en tout cas, parce qu'on met trop de temps, si après je reprends la correction et après, faire une trace écrite de cette correction

En effet, en tant que débutants, ils ont beaucoup de choses à gérer avant et dans la classe. Ils doivent préparer des séquences puis les mettre en œuvre. De plus, dans la classe, il faut ajuster leurs préparations en fonction de la dynamique de la classe, gérer l'engagement de chacun et faire avancer tout le monde. Cela est coûteux en énergie. Si nous nous référons au modèle théorique du multi-agenda des gestes professionnels et du jeu croisé des postures des professeurs et des élèves (Bucheton et Soulé, 2009), qui est un outil pour appréhender le travail enseignant dans sa complexité, le quotidien de la classe fait appel au tissage (donner du sens à la situation et au savoir visé) et à l'étayage (aider à comprendre, à faire dire, à faire faire) tout en créant les conditions propices au travail au sein de la classe (pilotage des tâches). Cela requiert de nombreuses habiletés :

- Des savoirs à enseigner, ce qui pour certains professeurs débutants ne va pas de soi, compte tenu de leur formation initiale dominée par l'histoire : « *mum.sauf je pense, ça doit être pays en développement où là j'essaie de leur faire comprendre, de simplifier que ça, ça y était pas en 6^e cela y est pas, forcément c'est plus en 5^e mais d'ailleurs je pense j'ai donné la même définition pour pays en développement et pour pays émergents, pas grave* » (P4)
- Des savoirs pour enseigner car le métier d'enseignant ne se réduit pas à la seule transmission des connaissances mais comporte aussi de nombreuses autres dimensions comme la gestion d'un groupe classe et les interactions entre les élèves : « *alors, ces travaux de groupe, ben .. il y a eu la difficulté de les mettre au travail ensemble* » (P2). L'approche ergonomique est pertinente car elle nous permet de saisir que le travail de ces débutants ne réduit pas à la prescription : l'activité réelle de ces débutants naît de l'interactivité avec les élèves. Avoir conscience de l'action conjointe et de la part d'incertitude qu'elle génère marque une certaine professionnalité.

La question du temps revient de manière récurrente chez eux : « *oui, le problème du temps pour préparer les séances, du temps pour faire tout ce qui est proposé dans le programme et puis je pense qu'on va s'en sortir cette année en 6^e* » (P3). Face à tant

à faire, l'entrée dans le métier ne nécessiterait-elle pas une plus grande progressivité (6h / 12h / 18h de stage en responsabilité sur trois années), voire une formation simultanée et progressive ?

8. 2. 2. Des activités empêchées

Ces difficultés sont génératrices de fatigue chez les professeurs d'histoire-géographie de notre étude. P2 dit que « *c'est fatiguant ...non c'est assez, c'est plutôt passionnant quand même, malgré tout, malgré effectivement à la fois la fatigue et puis les difficultés d'enseignement et extra-enseignement qui peuvent exister dans ce collège. Mais euh ...* ». P1 trouve qu'« *on sort épuisé* ».

L'entretien de confrontation aux traces est l'occasion pour P4 d'exprimer ses sentiments. En effet, si face à la difficulté, P2, en poste dans un collège de REP+, trouve que « *c'est fatiguant ...non c'est assez, c'est plutôt passionnant quand même* », P4 énonce, quant à lui, un certain désenchantement, désenchantement déjà éprouvé lors de son année de M2, alors qu'il était en alternance intégrative en lycée : « *ça m'attriste un peu quoi, mais déjà l'année dernière comme ça m'attristait* ». Nous avons là deux entrées dans le métier différentes : l'un semble trouver dans sa mise en œuvre tâtonnante des ressources pour se professionnaliser tandis que l'autre semble être dans une activité empêchée au sens de Clot. Pour ce dernier, il s'agit de tout ce que l'on n'arrive pas à faire et qui provoque un malaise chez le salarié : il parle alors de souffrance au travail. Notons que les termes comme « *compliqué* », « *m'attriste* », « *je sais pas* » ponctuent le discours de P4.

La professionnalité naît dans l'activité qui est « une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 2). Elle mobilise des enjeux identitaires forts (rapport au métier, rapport aux autres, image de soi). Ainsi P4 vit plusieurs empêchements, notamment liés à la

représentation qu'il a de la discipline scolaire : il n'arrive pas à renoncer à une certaine forme d'exhaustivité lorsqu'il met en œuvre ses séquences sur l'habiter :

P4

Et puis on n'a pas le temps de tout voir : pourquoi est-ce qu'il y a des bidonvilles à Mumbai et pas à Montréal, on l'évoque mais on rentre pas dans le vif du sujet non plus. On peut pas parce que sinon on passe, on passe un mois sur habiter une métropole donc. **C'est ça que moi j'ai du mal et qui me frustre, c'est pas aller au bout des choses.**

Rayou (2016) évoque dans *Apprendre à enseigner* les déceptions que les néo-titulaires éprouvent « entre les intérêts intellectuels qui les ont, dans le seconde degré particulièrement, amenés à l'enseignement et ce qui est attendu d'eux comme prise en charge, certes des apprentissages, mais aussi d'autres facettes du métier » (p. 27). Le sentiment de ne pas réaliser ce qu'on pensait être constitutif du métier peut être générateur de souffrance. Le passage d'une géographie universitaire à une géographie scolaire est compliqué pour P4. En effet, il trouve que la « *géographie, elle est pas elle est pas mis à sa juste valeur* » car la géographie scolaire « *c'est pas la géo qu'on m'a appris moi à aimer à la fac* ». Il aime la discipline en tant que discipline universitaire mais considère que la discipline scolaire n'a rien à voir avec cette dernière. Cette exhaustivité se retrouve dans le choix des contenus (« *on a travaillé sur les transformations des villes on a peut-être allé un peu loin notamment, celle-là là, parce qu'on parlait un peu de gentrification donc ça met du temps aussi à expliquer mais je pense qu'ils ont compris dans l'ensemble* ») et dans la forme que doit prendre la trace écrite selon lui. Du reste, il attache beaucoup d'importance à la forme que doit prendre selon lui la trace écrite : « *oui toujours, je pourrai...ça j'y arrive pas non plus, qu'un schéma ça soit un cours, enfin une trace écrite, ça j'y arrive pas* ». Cette forme se rapproche sans doute de celle qu'il connaissait en tant qu'élève ou étudiant. Au travers de cet entretien, nous percevons une identité professionnelle en construction fondée sur la transmission des savoirs : « *donc là on a travaillé sur les transformations des villes on a peut-être allé un peu loin*

notamment, celle-là là, parce qu'on parlait un peu de gentrification donc ça met du temps aussi à expliquer ». En énonçant ces propos, ce professeur d'histoire-géographie débutant prend peut-être conscience que la professionnalité émergente passe pour l'acteur par une réflexion sur sa conception du métier.

8. 2. 3. Des compromis provisoires

La professionnalité émergente étant un processus interactif d'apprentissage et de développement professionnel dans un contexte professionnel, elle passe par des essais, des tâtonnements, des « mondes successifs de viabilité personnelle » (Ria, 2009, p. 235). Les quatre professeurs d'histoire et de géographie de notre étude acceptent des compromis provisoires leur permettant d'effectuer au mieux les tâches assignées par l'institution dans les conditions réelles de l'exercice de leur métier. Au travers de ces compromis, nous cernons à un instant T de ce processus l'appropriation qu'ils ont de la multiplicité des finalités assignables à l'activité de professeur d'histoire-géographie.

Ainsi, P3 s'accommode de la question de la trace écrite. L'une de ses préoccupations est de ne pas prendre de retard dans le programme scolaire (« *on ne peut pas se permettre de passer 10 heures sur Habiter un littoral* »). Aussi pour éviter une perte de temps et d'énergie - il emploie d'ailleurs plusieurs fois le mot « *bagarre* », il externalise la question de la copie de la trace écrite : « *moi ça me libère de cette bagarre là tout le temps d'aller vérifier dans les rangs, est-ce que t'as fini de copier ta leçon, attention ça va pas être fait, on a un mot dans le carnet. Finalement on perd beaucoup de temps pour pas grand-chose* ». Le compromis provisoire qu'il fait porte sur la trace écrite pour laquelle il a trouvé une solution provisoire : « *je prends 2 minutes avec eux à la fin, je vais l'imprimer, je leur donne et puis après ils copient ça en perm et ils le collent. C'est plus facile* » mais pour laquelle il envisage aussi de trouver à l'avenir « *d'autres choses après je sais pas trop* ».

Quant à P1, la mise en œuvre de l'Habiter des espaces à fortes contraintes autour des *Chemins de l'école* (Annexe 6-2) a demandé des efforts tels sur le plan didactique et pédagogique qu'il a produit pour la seconde étude de cas un travail, selon lui, moins efficient :

P1

Travailler sur le parc du Congo, avec les touristes qui vont venir voir les gorilles et puis, en même temps, il faut protéger le territoire mais la déforestation, ça a les a beaucoup perdu. Ils ont du mal avec par exemple l'analyse de documents et **si je mets beaucoup trop de, enfin, j'avais mis beaucoup trop documents, mais bon voilà, j'ai fait l'erreur mais j'avais tellement tout donné pour Stas, le travail d'après c'est moins bon et du coup là je les ai perdu je pense.** Mais bon, au moins ils ont compris celui-la donc ils ont au moins compris un exemple sur les deux.

Son efficience n'est pas définitivement acquise : P1 accepte ces « mondes successifs de viabilité personnelle » (Ria, 2009) sans remettre en cause ses compétences professionnelles émergentes. La capacité à se positionner à un instant T dans son propre développement professionnel favorise la construction de sa professionnalité, non par rapport à un professionnel expert mais par rapport à ses propres marges de manœuvre.

En mobilisant les outils et concepts de la clinique de l'activité pour approcher le réel de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants, nous dégageons des entretiens de confrontation aux traces difficultés, activités empêchées et compromis provisoires.

Conclusion

Nous avons dégagé ici des modes d'appropriation du métier comme les supports ou les outils pour ces professeurs d'histoire-géographie : le cahier est par ses normes reprises par les débutants le moyen de s'approprier le genre professionnel. L'usage de ces supports et outils peut être un indice de professionnalité émergente : l'usage efficient du manuel, par exemple, faisant montre de compétences didactiques.

La professionnalité émergente se traduit par l'acquisition de savoirs en situation : certains sont des savoirs génériques, propres au genre professionnel auquel les débutants essaient de se conformer, d'autres sont des savoirs singuliers, inscrits dans le réel de leur activité. Nous saisissons le caractère dynamique de la professionnalité émergente au travers du réel de l'activité de ces débutants : difficultés et compromis provisoires sont présents dans les verbatims et génèrent chez eux des potentialités de développement professionnel. De ce fait, « le caractère émergent de la professionnalité apporte une nuance dans l'idée d'expertise, voire réinterroge la distinction expert/novice qui schématise de façon trop radicale les compétences de l'expert et laisse entendre qu'il suffirait d'acquérir ses qualités pour faire valoir une professionnalité » (Jorro, 2014, p. 242). Aussi, cela interroge à la fois la formation initiale et la pertinence de l'utilisation du référentiel des métiers du professorat dans le cadre de l'évaluation des professeurs stagiaires ou débutants. Des inflexions peuvent être envisagées : prendre en compte ces tâtonnements comme signe de développement professionnel, favoriser les moments où les débutants reviennent sur leur expérience pour l'analyser, permettre aux débutants de se positionner en situation... Il ne s'agit en effet pas que les débutants constatent au regard de ce référentiel un écart à la norme mais se saisissent des indices pour comprendre leur professionnalité émergente : des outils de progression tels les porte-folios pourraient être pertinents.

CHAPITRE 9

Le rapport aux autres dans la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants

Le métier d'enseignant fait partie des métiers adressés aux autres. Quelle place occupent ces autres dans les processus en œuvre dans la construction d'un professionnel ? Ce rapport aux autres (élèves, enseignants, institution) peut-il être considéré comme un indice éthique de professionnalité émergente ? Remarquons d'emblée que les parents sont absents de notre matériau.

Nous croisons ici deux approches afin de pointer, le cas échéant, des indices éthiques de professionnalité émergente. D'une part, nous nous appuyons sur Thémines et Le Guern (2017) : ces auteurs ont catégorisé l'entrée dans la professionnalité de professeurs d'histoire-géographie en utilisant l'analyseur « regard sur les élèves » : comment sont-ils perçus au moment de concevoir/analyser une action professionnelle ? Quelle contribution leur est demandée dans la production de savoirs géographiques ? Nous utilisons ces questions pour analyser les corpus A et B. D'autre part, la construction d'une professionnalité passant aussi par l'appropriation du métier au sens de Clot (2007), nous mobilisons aussi des concepts empruntés à l'ergonomie de langue française et à la clinique de l'activité : les collectifs sont-ils présents dans notre matériau de recherche ? Quelle part prennent-ils dans la construction du métier de professeur d'histoire-géographie ? Les autres enseignants et les instances sont-ils des ressources ou des freins pour les débutants, favorisant ou pas leur entrée dans le métier ? Aussi afin de répondre à ces questions, nous avons fait le choix ici d'évoquer particulièrement les dimensions interpersonnelle et transpersonnelle du métier.

9. 1. Le regard porté sur les élèves

Les élèves apparaissent dans le corpus A mais ne sont pas fréquemment cités par les répondants. Ils sont en revanche très présents dans le corpus B : leur présence dans le discours des quatre T1 est donc un signe de professionnalité émergente.

9. 1. 1. La présence des élèves dans les corpus A et B

La formulation de la question 2 («*Un géographe a dit « Habiter, c'est faire une expérience du Monde, une expérience géographique » (Olivier LAZZAROTTI 2014). Qu'est-ce que cette définition peut apporter à votre enseignement de la géographie ?* ») explique que le terme « élève » soit présent 34 fois dans R2 et employé au pluriel 30 fois. Envisageant leur enseignement, ces professeurs stagiaires s'adressent à un groupe classe plus qu'à des individus. De même, quand dans deux questionnaires pour R2 (Q18 et Q28) le terme « élève » est employé au singulier, il s'agit d'élève générique :

**** *var1_Q18 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
D'une part d'abord, cette [définition] de l'[habiter] peut nous mener à réfléchir à une approche plus actorielle de l'enseignement de la géographie. En effet, **il s'agit de mettre l'élève au centre de l'étude géographique**, y compris sur des petites échelles comme celle du Monde. Ainsi, même des enseignements géographiques à l'échelle globale pourraient reposer/partir de sur l'expérience de l'espace des élèves; par exemple, le glyphosate et Champagne développement durable. **Quelles pratiques pour l'élève et son espace ?** Quelle généralisation possible, **qui met l'élève à une place d'acteur d'un système global donc il/elle habite le Monde.**

**** *var1_Q28 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_H
Avoir étudié l'[habiter] permet de lier l'environnement connu et vécu au quotidien et

le reste du monde à différentes échelles, à travers un processus de théorisation. **Par exemple, un élève peut ainsi lier son vécu à un processus de schématisation qui l'aidera à comprendre d'autres espaces.**

La forme « élève » est présente de manière très variable dans la population totale comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Répartition des occurrences d'« élève » dans R1R2

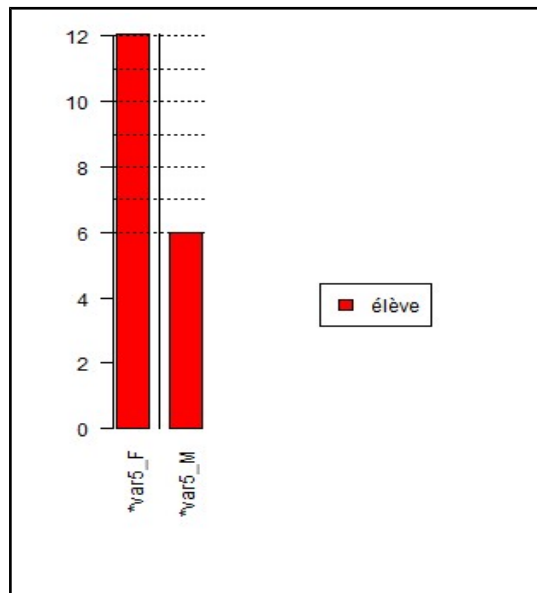
Nombre d'occurrences par questionnaire	4	3	2	1	0
Nombre de questionnaires concernés	4	2	3	7	15
Questionnaire	Q9 Q18 Q24 et Q25	Q23 et Q27	Q6 Q13 et Q28	Q4 Q5 Q8 Q10 Q11 Q16 et Q29	autres

Si le terme « élève » est présent dans 16 discours produits, il est totalement absent dans 15 questionnaires, montrant des professeurs d'histoire et géographie après quelques mois de stage en responsabilité, qui ne se projettent pas encore tout à fait comme des enseignants dans la classe ou qui le sont de manière très théorique malgré la volonté d'« enseignements incarnés » :

**** *var1_Q1 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
 Cette définition se centre sur l'aspect géographique, elle apporte donc une forme de suprématie géographique au concept d'habiter. [Habiter] devient donc une pratique sociale de l'espace, ici justifiée d'expérience . On peut comprendre que selon cette [définition], c'est vivre l'espace avec tout les aspects qui en découlent qu'ils soient de l'ordre des sens ou de l'autre de la raison. [Habiter], c'est à la fois du vivant, du vécu et du à venir. Cette définition peut apporter **une volonté de proposer des enseignements géographiques incarnés.**

Cela est probablement lié à la fois à la formulation de la question et au fait que les professeurs stagiaires ont encore trop peu d'expérience professionnelle. Dans trois questionnaires, nous relevons cependant « *nos élèves* » (Q11, Q25) et « *mes élèves* » (Q27). Nous constatons aussi que les « *élèves* » sont davantage présents dans les questionnaires complétés par des femmes (Figure 5). Cette attention portée aux élèves est-elle le signe d'une professionnalité en construction plus avancée chez elles ?

Figure 5 : Fréquence relative de la forme « élève »
en fonction du sexe des répondants



Dans le corpus B, les élèves sont davantage présents : ce sont des élèves qui, en quelque sorte, prennent corps. Ils sont parfois nommés par leur prénom (P1, P3, P4). Ils deviennent des élèves réels dotés de caractéristiques : nous apprenons que Milla « *est très précautionneuse, elle a très envie, elle se met beaucoup la pression beaucoup trop d'ailleurs* » (P4) ou que tel élève est « *perturbateur* » (P3). Ces élèves sont dotés de caractéristiques socio-économiques : « *en fait, ils voient que leur vie à eux, c'est pas la seule en fait qui existe, parce que c'est vrai des fois, surtout dans*

cet établissement ici, ils ont tendance à bloquer sur certaines choses : le quartier, c'est le quartier Châtillon » (P1).

On sent particulièrement dans les verbatims de P1 et P4 un certain attachement, signe de bienveillance et de proximité avec les élèves : même si c'est de manière implicite, nous le voyons chez P1 (*« ça va je m'imaginai vraiment pire c'est juste des élèves qui sont difficiles mais qu'ont besoin de nous en fait, ils ont vraiment besoin qu'on soit derrière eux et puis ils sont tous contents quand on leur fait un compliment quand on en reparle dans la cour quand il voit qu'on est un être humain, tout va bien »*). Nous voyons là se dessiner les valeurs qui sous-tendent les actions des T1. Tous sont mus par la volonté de faire progresser les élèves. Mais certains semblent plus enclins à fonder leur enseignement sur les besoins des élèves (P1), d'autres semblent très attachés à la transmission des savoirs (P3, P4). Cela est lié probablement à leur histoire personnelle, aux valeurs qui les portent, à l'attachement qu'ils portent aux savoirs académiques.

Jorro (2011) souligne dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* que le processus de reconnaissance de la professionnalité émergente opère à partir d'un double mouvement : « une compréhension de soi dans l'action et une visibilité de soi par le regard d'autrui (p. 53). Pour cela, il est nécessaire que le professeur débutant donne du sens à son expérience : il ne subit pas la situation mais la comprend dans sa relation à l'autre. Ainsi, P1 donne du sens à son action et attend de son action un retour de la part de ses élèves : *« c'est bon on va essayer de faire des choses qui vont leur plaire comme ça, après même si ça devient de plus en plus scolaire, ils restent, ils aiment la matière et, du coup, c'est quand même plus facile pour nous pour travailler avec eux jusqu'au 3^e »*. Les mots employés sont du registre de l'affectif (*« plaire »*, *« aiment la matière »*). Il se positionne en tant qu'enseignant (*« on »*) appartenant à un collectif (*« nous »*) et donne du sens à son action : *« ça va je m'imaginai vraiment pire c'est juste des élèves qui sont difficiles mais qu'ont besoin de nous en fait, ils ont vraiment besoin qu'on soit derrière eux »*. Cette finalité conduit à une autoprescription passant par un choix de contenus à enseigner de

manière prioritaire : « *je peux écrire quelque chose au tableau, ils vont mal le recopier. Donc j'essaie d'insister un peu là-dessus. Après... parce que je pense que c'est ce qui va plus leur servir au final dans la vie derrière les nôtres que la cartographie bon pas des masses, j'en fais mais euh... je me dis que bon ils auront rarement des schémas ou des croquis à faire plus tard... J'appuie surtout là-dessus, j'essaie de voir ce qui va leur servir après* ». Le rôle de l'acteur ici est primordial : « c'est par lui et avec lui que l'activité se met en œuvre, que la professionnalité prend tout son sens » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 12). Saisir la professionnalité émergente conduit à réfléchir à sa reconnaissance : nous formulons ici l'hypothèse que cette reconnaissance est double, à la fois extérieure (les élèves, les autres enseignants, les corps d'inspection) mais aussi interne (le sujet lui-même). Aussi conviendrait-il d'associer les professeurs débutants à leur évaluation : une approche moins focalisée sur les écarts à une norme mais un « dialogue avec le professionnel sur son agir avec ses pleins comme dans ses creux » (*Ibid.*, p. 12).

9. 1. 2. Rapport à l'élève et au groupe, indice de professionnalité émergente

Devant les classes, les professeurs débutants d'histoire-géographie prennent conscience de la dimension relationnelle de l'acte d'enseigner. Ils prennent conscience qu'enseigner est un métier de l'humain, à la fois dans les relations interpersonnelles nouées avec les élèves et dans la relation asymétrique que l'enseignant tisse avec sa classe.

Les relations interpersonnelles sont particulièrement présentes dans le discours de P1 :

P1

J'avais une 4e là en plus elle est en commission éducative ce soir alors que j'ai vu un changement radical chez cette élève. **En début d'année c'était de toute façon je vous aime pas, j'aime pas vos cours, vous êtes nulle...** ça a tourné que comme ça, ça tournait comme ça et un jour, parce qu'elle avait un bouton, elle m'a

dit « mais madame vous n'avez pas de bouton, comment vous faites ? » **et on a pris dans un couloir 5 minutes** : mais qu'est-ce que tu te mets sur la peau, comment comment tu fais Du coup elle l'a fait, elle a eu un bouton en moins et maintenant c'est une élève modèle. **Mais ça joue vraiment à rien en fait, c'est vraiment du... de l'humain avec eux.** Et après, elle me faisait même quand on était en situation tempête où on était dans le noir et on faisait rien, elle prenait son téléphone pour continuer à travailler. **Donc...euh...c'est vraiment faut essayer raccrocher un peu tous comme ça et après c'est difficile parce qu'avec tous les élèves, ça passe pas.**

Ce récit montre que P1 établit un lien de cause à effet entre l'anecdote du bouton et l'engagement de l'élève et exprime que le métier d'enseignant est « *de l'humain* » tout en ayant conscience « *qu'avec tous les élèves, cela passe pas* ». Pour lui, un professeur doit essayer de « *raccrocher* » tous ses élèves. Au travers de cette expérience, nous cernons ce qui est de l'ordre de son identité et de ses valeurs. De ses actes transparaît une certaine image de son autorité : « *c'est rien de méchant mais temps en temps il faut que je fasse un peu le dragon pour que ça roule* ». Cet extrait montre qu'il distingue son identité propre de son identité professionnelle, les deux étant cependant liées par ses valeurs. Cette capacité de distanciation permet à P1 de tenir face à des conditions de travail d'un établissement de REP+ et de trouver le moyen d'asseoir cette autorité : « *pour être proche d'eux et que vraiment, les accrocher au cours, il faut agir comme leur maman, quoi et j'ai eu beaucoup de mal à être leur maman au début d'année. Mais maintenant, ça y est, ça commence à aller mieux* ». L'interaction avec les élèves pour ces débutants est l'occasion d'affirmer leurs valeurs et de se positionner en tant que professionnel. Cela peut aussi être le moyen de se découvrir. Par exemple, P4 semble surpris par son propre discours : « *ils ont besoin de, ...fin c'est affreux, c'est affreux, ça fait très réac ce que je vais dire : ils ont besoin d'ordre, ils ont besoin de... que leur esprit soit ordonné parce que ça ils n'y arrivent pas* ». Cela montre la nécessité d'une alternance intégrative : l'enseignant doit s'appuyer sur des compétences relationnelles pour

créer les conditions favorables aux apprentissages et avoir conscience de sa posture éthique, compétences qu'il peut particulièrement développer en situation de travail.

Les difficultés liées à la gestion de la classe sont exprimées dans les verbatims (P1, P2, P4) : « *j'ai une classe de 4^e avec laquelle, pour le coup, ça ne passe pas du tout, donc elle c'est ... c'est assez difficile* » ; « *Et puis voilà... ils peuvent vraiment pas être tendres parce que du coup ... ils testent mais ils testent assez fortement* » (P2). Cela montre qu'il s'agit d'une préoccupation importante chez les professeurs débutants, parfois anticipée par P1 qui a fait le choix de postuler en REP+ à la fin de son année de stage en responsabilité : « *j'ai vraiment eu un moment pendant les vacances je me suis dit mais pourquoi t'as fait ça, j'ai eu peur de me faire retourner ma classe* ». Les difficultés sont aussi liées aux établissements d'exercice : il semble que la question de la gestion de la classe soit moins prégnante pour P3 qui enseigne dans un établissement rural.

Les débutants trouvent des compromis provisoires lorsqu'ils évoquent la gestion de la classe et leur autorité. Pour cela ils avancent des explications à la situation actuelle et trouvent des solutions pour tenir la classe :

- Des explications : « *donc voilà, l'année est un peu difficile parce que c'est l'année de l'habitude* » (P2)
- L'expression d'une certaine fatalité et/ou chance dans la tenue de classe : « *bon après, je pense que j'ai eu un bon tirage aussi dans les classes. J'ai moi j'ai vraiment qu'une seule classe qui me pose un gros souci et c'est cyclique, un moment ça va aller et un moment ça va pas aller* » (P1) ; « *après une bonne classe, celle-là, c'est celle de la Villeneuve, où... euh... certes, c'est hétérogène mais j'ai une tête de classe qui viennent d'avoir ...euh... 8 élèves qui sont au dessus de 14 donc... euh... donc avec eux on travaille bien quand même* » ; « *les deux classes de 5^e, elles sont bien : ça s'intéresse, ça pose des questions. ça c'est cool* » (P4)
- Des stratégies pour exercer son autorité : « *c'est pas tant les deux aspects qu'avoir la trace écrite. Je ne sais pas, j'accorde une grande importance à*

l'écrit, parce que c'est des moments aussi où ils sontpeut-être pas plus attentifs mais plus... plus calmes, plus posés et où on peut être aussi un peu plus dans l'échange » (P4)

La question de la gestion de classe est prégnante chez les débutants. Ria (2009) dégage trois « dispositions à agir » typiques des enseignants débutants lors de l'entrée en classe des élèves dans un contexte d'enseignement difficile, les dispositions à agir étant définies comme des « potentialités régulières et reproductibles dans le processus d'adaptation des enseignants aux situations rencontrées » (Lussi Borer & Ria, 2016, p. 55). La première consiste à attendre avant d'enseigner, la seconde de contrôler les élèves avant d'enseigner, quitte à aller vers des « face à face parfois très virulents » (*Ibid.*, p. 56) et la dernière d'enseigner pour contrôler les élèves. En privilégiant le cours dialogué et les temps de copie de la trace écrite, P4 développe une « disposition à agir ». Il souhaiterait cependant faire autrement (activités, productions graphiques) : « où euh on a essayé mais parce que c'est compliqué des fois de pas écrire non plus tout le temps mais essayer de faire des petites activités à chaque fois en tout cas des productions graphiques vu qu'on est en géographie ». Cette modélisation est un moyen de saisir les étapes de la professionnalité en construction : « tout se passe comme si les débutants se construisaient des "mondes subjectifs provisoires et successifs" pour à la fois tenter de tenir les exigences de l'institution et leurs propres normes de viabilité au travail » (*Ibid.*, p. 58). Pour autant, la modélisation proposée par Ria (2009) est à manier avec précaution : « chaque trajectoire professionnelle du parcours scolaire et universitaire de l'enseignant(e), de ses expériences (ou non) de conduites de groupes d'adolescents, des conditions d'entrée dans le métier mais aussi de sa capacité à analyser son engagement dans les situations scolaires en identifiant les tenants et les aboutissants des interactions qui s'y déploient » (*Ibid.*, p. 58). Ainsi constatons-nous que seul P3 évoque peu la question de la gestion de classe : probablement est-ce lié aussi au fait qu'il a bénéficié du dispositif "Étudiant Apprenti Professeur" (EAP), dispositif d'aide à l'insertion professionnelle dans les métiers du professorat. Il a progressivement développé au cours de ces années des compétences relationnelles

lui permettant d'exercer une autorité éducative. Tous T1, certains débutants de notre étude semblent plus capables que d'autres à faire face aux réalités de la classe : ils acceptent de renoncer aux élèves idéaux, d'ajuster leurs pratiques en contexte sans perdre le sens de l'action et le sentiment d'utilité nécessaires à leur construction identitaire. Nous formulons donc l'hypothèse qu'il est nécessaire d'accompagner les néo titulaires avec une durée et une forme différenciées selon les besoins.

9. 1. 3. La prise en compte des élèves dans l'action professionnelle, indice de professionnalité émergente

La connaissance des élèves passe par l'observation : P1 et P2 décrivent assez longuement les interactions entre les élèves de leurs classes. Le travail de groupe donne l'occasion à P2 d'observer ses élèves : *« on a pourtant eu quand même en cours de route des groupes qui se sont désolidarisés, mais pas tant à cause de la géographie c'est plus lié à l'ambiance et à l'humeur du jour qui peut être très fluctuante et très changeante. Euh ... maintenant je trouve que ça a quand même bien fonctionné. On a justement des groupes ou des individus dans les groupes qui se sont révélés euh ... alors même que ... ben ... seuls, ils n'étaient pas toujours tout le temps dans le travail ».*

Les verbatims évoquent longuement l'hétérogénéité, ce constat n'est pas le propre des enseignants débutants. Ainsi P3 évoque une hétérogénéité dans le temps de copie de la trace écrite, source de difficultés de gestion de classe : *« le temps de copie qui me pose problème et l'hétérogénéité du rythme de copie, les élèves qui vont très vite et qui en, peut-être pas en 5 mn mais peut-être en 7- 8 mn vont avoir copié complètement une page de cahier alors que pour d'autres il va falloir une demi-heure et en termes de gestion, après ça pose des problèmes parce qu'il faut les occuper, aussi essayer de pas montrer du doigt celui qui n'avance pas. Et c'est assez difficile».* P4 parle de la lenteur des élèves (*« déjà rien que le temps d'écriture, vraiment, vraiment... »*) mais aussi leur manque d'autonomie (*« parce que il y a aussi, soit.... après c'est pareil au lycée, mais euh... des élèves qui sont très passifs*

en cours quoi, donc et que, même si je les mettais en autonomie tous seuls, ça ferait pas... ça ferait pas grand-chose. »). C'est là une difficulté ordinaire du métier mis en lumière par Hérou et Lantheaume (2008) : « quand faire cours ne va plus de soi, enseigner n'est plus seulement maîtriser un savoir et produire les meilleurs outils pour y faire accéder les élèves, mais exige de passer autant de temps à les intéresser, au sens de les enrôler dans l'action, faire qu'elle devienne leur au moyen d'un travail de traduction des savoirs et d'invention de dispositifs adaptés » (p. 68). Les professeurs d'histoire et de géographie débutants doivent prendre en charge une multitude de tâches d'enseignement : organiser les apprentissages certes, mais aussi d'autres tâches comme des tâches de socialisation ou comme celle de gérer les conflits entre les élèves : « *ben...ça dépend de, moi si je suis efficace, si eux ils sont efficaces, je ne sais pas... si Mathis il n'a pas embêté Elina la récré, que du coup »* (P4).

Ces débutants entrent dans le métier alors que ce dernier connaît des évolutions liées à la massification de l'enseignement. Cela se traduit par une diversification des tâches, une complexification et une intensification du métier d'enseignant, notamment du fait de l'inclusion scolaire. Les débutants (P1, P4) évoquent la présence dans leurs classes d'élèves à besoins éducatifs particuliers : « *ouais d'élèves DYS quoi, diagnostiqués ou pas d'ailleurs »* (P4). Pour P1, cette présence se traduit aussi par la présence d'autres adultes dans la classe :

P1

on a Shaïma, **une élève très certainement autiste mais pas encore vraiment déclarée donc il y a son AVS** et puis qui souvent refuse complètement de travailler donc l'AVS tourne un peu aussi et puis **on a Delphine maintenant qui est arrivée parce que Samcoumba et Yanis étaient incapables dans toutes les classes...** enfin c'est des gentils élèves mais ils avaient du mal à se concentrer, à être organisés dans leur travail donc ils ont une AVS là quelques temps pour se remettre un peu dans l'organisation, dans ce que c'est un élève de 6^e. **Donc je suis pas mal**

aidée dans cette classe là et par les élèves et par les AVS donc ça pose pas trop de soucis non ils suivent plutôt pas mal. En règle générale, ça ça se passe bien. Il n'y a pas de souci.

La présence d'AVS⁶⁵ dans sa classe de 6e permet à P1 d'être plus disponible pour les autres élèves : ce professeur d'histoire-géographie peut aussi compter sur un des AVS pour engager les autres dans les tâches. Ainsi pouvons-nous considérer que cette présence le dégage de certains gestes d'étayage, facilitant sa prise en charge de la classe. Pour autant, cela nécessite que le professeur accepte de travailler sous le regard d'un autre adulte et qu'il ait une capacité à gérer des processus d'apprentissage différenciés et développe des compétences relationnelles. Dans le cas présent, P1 met en œuvre des éléments de différenciation et organise dans sa classe des formes de coopération entre élèves : *« mais j'en ai une paire qui sont assez autonomes et il y a des élèves qui servent un peu de tuteurs à d'autres, j'ai mis ça en place dans la classe. Sarah qui va souvent aller aider »*.

Nous relevons dans ces verbatims des éléments montrant que les débutants s'interrogent et/ou ont des connaissances sur les mécanismes d'apprentissage. Par exemple, P1 comprend l'importance de déconstruire les représentations : *« du coup là les idées reçues, petit à petit, on les découpe pour qu'ils comprennent vraiment ce qu'il y a derrière les mots »*. Il saisit l'importance de l'analogie pour les élèves : *« ils sont toujours très curieux de voir en fait c'est des choses que eux vont pratiquer au quotidien et du coup ils vont voir ça transposé dans des pays ou des situations que eux ne connaissent pas et c'est intéressant de voir comment ils réagissent là-dessus »*. En effet, dans la classe, la comparaison est toujours mobilisée, soit par l'enseignant (*« ils comprennent on prend leur exemple à eux, quels lieux ils pratiquent, quels lieux ils habitent et du coup ils comprennent »* P4 ; *« ils arrivent bien à comprendre qu'on fait le parallèle avec »* P4), soit par les élèves (*« Qu'est-ce que c'est qu'une ville ? Pour eux, ils savaient déjà »* P2). Les pratiques de classe que nous voyons dans notre matériau chez P1, P2 et P3 montrent qu'ils

65 Auxiliaire de Vie Scolaire.

comprennent l'intérêt des interactions entre pairs dans la construction des apprentissages : « *ils avaient quelques questions et puis quelques propositions et puis ils en choisissaient une dans l'îlot pour me montrer alors on a construit l'introduction comme ça* » (P3). Quant à P4, il éprouve des difficultés à faire comprendre des liens logiques : « *déjà leur demander ce que c'est un facteur, c'est compliqué. La relation cause/conséquence* ». Ces professeurs débutants évoquent aussi les difficultés des élèves et/ou se plaignent d'un manque de travail :

P3

la difficulté qu'ont certains élèves **d'apprendre les leçons dans cet établissement où je trouve que le travail à la maison est toujours inexistant** même si je ne donne jamais de devoir sauf la leçon à apprendre. Mes élèves ont du mal à apprendre des leçons et puis il a quand même beaucoup d'élèves **qui ont encore du mal à écrire correctement, à lire correctement** et même si la trace écrite elle est pas énorme ça reste quand même une barrière pour un certain nombre d'élèves et je me dis que la carte mentale peut parfois les aider un petit peu.

Le travail à la maison est peu présent : chez P3 et P4, ce dernier disant « *en travail à la maison je ne donne presque rien, la seule chose que je demande, c'est d'apprendre la leçon* ». Nous pouvons nous demander pourquoi cela est si peu présent : est-ce parce que vérifier si les devoirs ont été faits est coûteux pour eux ? Est-ce une pratique habituelle au collège ?

La maîtrise de la compétence langagière revient, de manière récurrente, dans tous les discours : refus ou négociation de l'écrit (P2), difficultés à rédiger correctement des phrases (P1, P3, P4)... Compte tenu des rôles qu'ils ont à endosser, nous voyons la nécessité qu'ils aient, au cours de leur formation initiale, outre une formation disciplinaire, une solide formation en sociologie, en sciences de l'éducation... Or, nous savons que les professeurs stagiaires rechignent souvent à cela. Sans doute, ces formations sont-elles aussi pertinentes dans le cadre de la

formation continuée (T1, T2 et T3), les débutants prenant davantage conscience de leurs besoins, de ceux de leurs élèves et les applications possibles dans la classe :

P3

Oui que j'ai reformulées avec eux à l'oral notamment **parce que je sortais d'une formation sur la maîtrise de la langue** et du coup j'ai trouvé très intéressant notamment en fait sur le document de la deuxième étude où on leur parle ici d'un « tsunami » de Russes et de Chinois qui ont transformé Phuket en une véritable usine à touristes » et là je me suis rendu compte qu'il y avait plus d'un élève sur deux dans la classe qui comprenait rien cette phrase là. **Ça a été l'occasion de reformuler les choses puis de leur expliquer un peu comment ça se passait en fait dans leur construction de la lecture on a pu remobilisé tout ça un petit peu**

Les élèves sont davantage présents dans le corpus B que dans le corpus A, indiquant ainsi leur prise en compte progressive par les enseignants d'histoire-géographie débutants. Dans la dimension relationnelle de l'acte d'enseigner (aider les élèves, créer les conditions favorables aux interactions entre pairs...), les enseignants débutants font montre d'efficacité dans leur action pédagogique. A travers elle transparaissent les valeurs qui les portent. Peu à peu leur identité professionnelle se construit de la confrontation entre leur identité propre, leurs conceptions du métier et la réalité de la classe. Aussi considérons-nous que le rapport aux élèves est un signe de professionnalité émergente. Le rapport à l'élève et au groupe classe permet, tout comme les choix didactiques effectués par un enseignant, de cerner la dimension personnelle du métier (Clot, 2007) : « personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire, l'activité perd son sens. C'est pourquoi le métier dans l'activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable (Béguin & Clot, 2004 ; Sensevy, 2001) » (p. 86). Il s'agit désormais de cerner la présence du collectif dans la professionnalité émergente de ces débutants.

9. 2. Les interactions avec les autres professionnels

Absent du corpus A, les autres enseignants sont présents dans les verbatims. Aussi nous cherchons à comprendre le rôle de ces autres dans la professionnalité émergente des professeurs d'histoire-géographie débutants. Comment s'insèrent-ils dans un collectif de travail ? Y acquièrent-ils une culture professionnelle ? Dans quelle mesure le rapport qu'entretiennent les professeurs débutants aux autres acteurs (AVS, enseignants, personnel de direction...) peut-il être considéré comme un indice de professionnalité émergente ? Les injonctions au travail collectif sont nombreuses aujourd'hui. Pour autant, la relation aux autres acteurs ne va pas forcément de soi et nécessite de la part des débutants un apprentissage.

9. 2. 1. Le rôle des collectifs informels dans la professionnalité émergente

Dans les entretiens de confrontation aux traces, les quatre professeurs d'histoire-géographie débutants évoquent d'autres acteurs : ainsi, P1 parle de son équipe disciplinaire d'histoire-géographie, d'autres enseignants (français, EPS) dans le cadre de l'AP et des EPI⁶⁶ et mentionne la présence d'AVS dans la classe. P1 et P4 font allusion à leurs tuteurs respectifs (« *Pour New York, ben là c'est pas très original j'ai repris le cours de Stéphane R. que j'ai repris c'est...parce que je l'avais vu faire l'an dernier* » P1). Ces acteurs sont plus ou moins présents dans leurs propos : P3 ne fait qu'une allusion (« *des collègues* »). Remarquons aussi que les verbatims ne contiennent aucune mention de collectif virtuel via les forums, blogs, réseaux sociaux.

Dans la majorité des cas, les autres enseignants sont des ressources pour ces professeurs débutants : « *puis en échangeant avec des collègues ils avaient déjà*

66 Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.

des choses de prêtes que j'ai revues » (P3). Apparaissent de multiples formes d'interactions avec d'autres enseignants :

- Un soutien : *« tous les collègues, quand je suis arrivé en début d'année, me l'ont dit. Ils m'ont dit Attention V., et ce sera la même chose pour tes nouveaux collègues, il faut souvent un an à peu près pour s'acclimater au collège et pour que les élèves s'habituent à toi. »* (P2)
- La préparation de séquence : *« pour le coup, pour l'AP on en avait discuté ensemble »* (P2)
- Des repères pour l'action : *« je passe le dernier en AP ...Donc voilà ... mes collègues avaient pu passer et c'est vrai qu'en ... ils me disaient "Tiens dans les consignes", il y a ... »*(P2)
- Des échanges informels sur le métier : *« un peu ce que disait Jérémy l'année dernière, c'est ce qu'il me disait, c'est que, ouais, on passe du temps à leur expliquer des choses de la vie quoi »* (P4)
- Des savoirs professionnels : débutants, ils mobilisent des savoirs d'autrui, savoirs que nous pouvons qualifier de génériques (*« c'était mon tuteur l'an dernier, il m'avait expliqué, c'est ...euh... généralement 80 % d'attention sur la vidéo et c'est vrai que ça les marque beaucoup et après le questionnaire, pas forcément, ça peut être sous forme de tableau aussi parfois, prise de notes quand ils sont plus vieux »* P1)

Ces échanges sont majoritairement informels : *« d'équipe, sans que ce soit d'équipe. Parce qu'en fait, on a parlé voilà dans les couloirs, entre deux portes, en se disant toi tu fais comment »* (P1). Ils ne sont pas réguliers sur l'année scolaire : *« alors on l'a pas refait pour des chapitres plus tard dans l'année. On l'a refait en AP notamment en 5^e un petit peu »* (P2). Ils sont cependant l'occasion d'accéder à la culture professionnelle, aux manières de faire communément partagées (*« elle-même m'avait dit le prof qui s'est pas un jour inspiré d'un manuel c'est un menteur »* P4) : nous saisissons ici la dimension transpersonnelle du métier (Clot, 2007). Les échanges avec d'autres enseignants sont à la fois le moyen, pour ces débutants, de prendre en compte les normes implicites (le cahier normé, l'usage du manuel...) et

d'affirmer leur propre singularité. Ainsi quand P3 dit « *ils ont assez l'habitude en tout cas dans les classes plus grandes dans ce collège-là de faire des fiches de révision chose que moi j'ai beaucoup moins d'habitude de faire* », il reconnaît l'existence d'un genre de l'équipe disciplinaire – les autres enseignants ayant appris aux élèves de cet établissement à faire des fiches de révision et son propre style (« *moi j'ai beaucoup moins d'habitude de faire* »). Genre et style (Clot, Faïta, 2000) procèdent d'un va et vient constant. Le rapport au collectif peut aboutir à une intégration dans un collectif de valeurs ou de pratiques ou à un refus du collectif. Certains T1 s'inscrivent d'emblée dans un collectif, d'autres l'évoquent peu. La capacité à s'autonomiser au sein d'un collectif en permettant ainsi d'exprimer son propre style est un signe fort de professionnalité émergente : « le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action » (Clot, Faïta, 2000, p. 15). En revanche, P4 semble davantage subir les usages propres de la personne qu'il remplace sans pouvoir exprimer son style (« *elle avait un autre système elle mettait au début du chapitre elle faisait un espèce de lexique mais je trouve que ... on perd du temps après là, au bout de 1 mois avec les 6^e d'ici, il y en a qui sont encore attachés à ce système-là, du coup ils m'ont demandé si ils pouvaient le faire, pas de souci, je trouve que c'est plus simple quand on a les définitions juste en dessous de ce qu'on lit.* »). Sa situation de TZR le conduit à rencontrer plus de résistances (habitudes acquises des élèves, programmation d'autrui...) l'obligeant à renoncer à sa manière de faire.

9. 2. 2. L'inscription dans l'EPL, signe de professionnalité émergente ?

Ces interactions entre collègues peuvent aussi être institués. P1 et P2 évoquent des situations de co-enseignement. Le co-enseignement est une situation dans laquelle deux enseignants interviennent conjointement dans une même classe, le choix n'est pas forcément laissé aux enseignants d'y participer. Le verbatim de P1 nous permet de comprendre cette situation de travail :

P1

Ben... tous les mardis une fois sur deux, une semaine sur deux. Elle vient avec nous tous les mardis une semaine sur deux, donc ce que je fais souvent **c'est que j'utilise ces moments-là pour travailler la rédaction avec les élèves donc là**, en géographie, en histoire quand on faisait la Grèce on a travaillé sur les mythes grecs avec la collègue de français et du coup, on travaillait sur faire un récit au passé et sur les mythes grecs. **Donc à chaque fois on utilise, oui, ce temps-là pour essayer de faire quelque chose qui ...qui va, et à ma collègue, et à moi.**

Dans ce cas précis, le professeur d'histoire-géographie quitte son champ disciplinaire pour travailler une compétence transversale (« *travailler la rédaction* ») : il est nécessaire de trouver « *quelque chose qui ...qui va* ». Cela nécessite un temps de concertation entre professionnels : « *il faut prendre le temps de se poser, de se dire ce que ça, ça te va, est-ce que ils sont en train de faire quoi, en ce moment, dans ta matière pour voir ce que nous, on peut proposer dans la nôtre qui relie les deux. Mais là, par exemple, ça c'était un travail de réécriture à la première personne, ça a ...ça a bien marché. Donc euh.. ouais* » (P1). Il implique la présence de l'autre dans la classe, ce qui peut déstabiliser un peu le débutant : « *en 4^e, j'avais le collègue d'EPS qui venait, c'était plus compliqué à gérer quoi* » (P1). De même, P2 encadre un EPI avec sa collègue de français. Il remarque que les élèves sont plus calmes : « *quand ils sont dans la classe de français qui les avait déjà l'année dernière et cetera, c'est encore beaucoup plus calme que dans ma classe* ». Le co-enseignement nécessite de se confronter à un autre enseignant dans le choix de la thématique, lors de la construction de la séquence, au sein de la classe dans la relation à l'autre enseignant et aux élèves. Il nécessite des réajustements permanents mais il est source d'enrichissements. Dans le cas présent, P2 constate que les élèves ont un comportement différent avec cet autre professeur. Il avance cette explication : « *enfin il y a peut-être une part d'autorité, ça c'est ... mais il y a encore cette ... On s'habitue à Monsieur X.... parce que c'est d'une salle à l'autre, même quand ma collègue de français est avec moi, c'est quand on est dans cette*

salle-là, il y a une espèce d'émulation différente ». Il est intéressant de noter ici qu'il évoque «*peut-être une part d'autorité* » mais aussi un élément matériel (« *la salle-là* »). Le co-enseignement pour un débutant est certes le moyen d'observer un autre enseignant mais aussi de se confronter à un autre expérimenté, source peut-être de développement personnel : probablement P2 identifie-t-il chez cette collègue de français des gestes professionnels lui permettant d'asseoir son autorité. Les dispositifs (AP, EPI) provoquent *a minima* un travail collaboratif et génère des liens interpersonnels : « *c'est vraiment le gros point qu'on a travaillé ensemble* » (P3). Lorsqu'il est choisi par les débutants, il devient signe d'engagement professionnel et espace possible de sa reconnaissance : « *on a travaillé là-dessus toute l'année il y a plein de choses là j'ai pu créer un EPI avec Madagascar, on va leur envoyer une collecte de matériel scolaire* » (P1). Le co-enseignement, lorsqu'il est choisi et non imposé, est un signe fort de professionnalité émergente car le premier réflexe est souvent de se replier sur soi pour ne pas s'exposer au regard et jugement d'autrui.

Notre échantillon de convenance nous a permis d'observer une situation assez particulière : en effet, P1 et P2 sont en poste dans le même établissement, l'équipe disciplinaire comptant plusieurs néo titulaires. L'AP a été pour eux l'occasion de travailler ensemble :

P2

Oui parce que ça, pour le coup, **pour l'AP on en avait discuté ensemble** et du coup on avait tous les trois, parce qu'on est trois collègues en 6^e, **évoqué les quelques thèmes qu'on voulait voir**. Donc effectivement placement mers océans, travailler sur la rosace des vents, et cetera et cetera, donc on avait listé comme cela 4 à 5 types d'ateliers et puis ensuite, chacun a fait des ateliers un peu à sa sauce. **On a, j'ai pu échangé avec certains collègues, on a ré échangé sur les ateliers en disant tiens moi j'ai un peu fait comme ça, on a re modifié certaines choses en en rediscutant**. Mais en tout cas, les thèmes de base ont été choisis ensemble. C'est pour ça qu'effectivement j'utilise beaucoup le nous, c'est parce que si on était évidemment seul devant sa classe, c'est un ... **c'est une AP qu'on a travaillée à**

trois.

Nous formulons ici l'hypothèse que la situation particulière dans laquelle se trouvent ces néo-titulaires favorise la mise en place d'un travail collaboratif générateur de développement professionnel : ils se mettent d'accord sur les finalités de l'AP, élaborent leurs séances pour ensuite « *re modifié certaines choses en en rediscutant* ». Ils se constituent en quelque sorte en communauté professionnelle d'apprentissage allant au-delà d'un simple échange de supports didactiques. D'ailleurs, P2, intervenant le dernier dans ces ateliers d'AP, s'appuie sur ce collectif pour procéder à des ajustements pro-actifs (« *les difficultés qui ont été en partie anticipées par moi, parce que j'ai de la chance parce que dans la semaine, je passe le dernier en AP* ») : nous sommes bien dans une collaboration caractérisée par l'interdépendance engendrée par le partage d'un temps de travail et/ou de ressources. Cette collaboration ne peut pas, à l'inverse de la coordination, se prescrire par l'institution. Pourtant, nous formulons ici l'hypothèse qu'elle permet l'émergence de la professionnalité. Aussi pensons-nous utile d'envisager des modalités de formation permettant la construction de repères communs et d'habitudes de travail collaboratif.

P1 évoque d'autres facettes du métier : « *je suis ... numérique, je suis Prof principale, je suis au conseil pédagogique. V. c'est pareil, elle est sur le parcours citoyenneté. On fait tous plein de choses* ». Ce professeur exprime une certaine satisfaction à être « *incorporé* » dans son établissement : « *on a une super équipe. Tout de suite ils nous ont incorporé dans plein de projets, moi je suis sur le projet Provins avec les 5^e* ». Derrière ces propos, nous comprenons que ces débutants connaissent un processus d'intégration, une forme de socialisation professionnelle : P1 se sent engagé dans sa communauté professionnelle (« *ils nous ont incorporé* ») et reconnu comme enseignant compétent (« *je suis...numérique* » ; « *je suis sur le projet Provins* »). Cela renforce son identité professionnelle. Son action dépasse le cadre de la classe pour s'ouvrir à celui de l'établissement : « *alors ici on n'a pas encore de classe mobile j'en ai, on en a demandé ...euh...mais du coup, on va*

pouvoir réutiliser les capsules vidéo au CDI ». Cela nous conduit à nous interroger sur le rôle des établissements comme facilitateur ou pas d'émergence de la professionnalité.

Conclusion

Le rapport aux autres participe à la construction de la professionnalité dans ses dimensions éthique et identitaire. Nous considérons que le rapport aux élèves est un indice de professionnalité émergente. Au travers de ce rapport nous saisissons les dimensions personnelle et interpersonnelle du métier (Clot, 2007). Dans le corpus B, les autres enseignants sont la plupart du temps évoqués en termes de ressources. Rappelons ici que les parents sont absents de notre matériau, comme d'autres acteurs (CPE, personnel de direction, partenaires de l'École...), ce qui semble normal : le cercle des acteurs s'élargit avec la professionnalité. Dans les verbatims, nous voyons d'abord les professeurs d'histoire-géographie dans leur classe, puis la porte « s'ouvre » peu à peu. En croisant les indices didactique, stratégique, tactique et éthique, P1 est déjà engagé dans la professionnalité enseignante : il se raconte dans sa classe et évoque deux cercles : celui des T1 et l'établissement. Par ailleurs, le récit par deux T1 (P1 et P2) d'ateliers d'AP montre que les situations collectives de travail décrites sont porteuses d'apprentissage : elles permettent la collaboration. Dans le cadre de la formation continuée, il serait donc intéressant d'intégrer au sein de collectifs de travail constitués (groupe local de production de ressources, groupe collègue...) des enseignants débutants sous la forme d'ateliers d'analyse de situations professionnelles ou de collaboration. Cela permettrait d'une part, à ces débutants de s'intégrer davantage à la communauté enseignante et d'apprendre des controverses d'enseignants expérimentés et d'autre part, cela générerait du développement professionnel chez les enseignants expérimentés. *In fine*, cela rapprocherait débutants et experts afin que les savoirs de l'expert ne se soient plus considérés comme la référence et que cette communauté d'apprentissage soit, pour les

professeurs expérimentés aussi l'occasion d'une « construction renouvelée d'un soi professionnel » (Jorro, 2014, p. 241). Nous comprenons aussi dans ce matériau l'articulation entre la dimension transpersonnelle et la dimension personnelle du métier, entre genre et style. La capacité à trouver dans le genre son propre style est un signe de professionnalité émergente.

CHAPITRE 10

Temporalités et dynamiques de la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants

Nous avons vu que ces débutants, avant même d'enseigner, se sont construits une image de ce que devait faire un professeur d'histoire-géographie (le cahier normé), de ce qu'il devait faire quand il enseigne la géographie (les repères, l'étude de paysages...). Mais devant la classe, la réalité est autre : les enseignants débutants doivent assumer de nombreuses tâches connexes et découvrent l'hétérogénéité des élèves. Cette confrontation au réel se traduit par des difficultés, des tensions, des compromis mais aussi par des stratégies d'action. Nous avons cerné des indices stratégiques, tactiques et éthiques rendant plus visibles les processus intermédiaires en œuvre dans leur professionnalité émergente.

Il s'agit désormais d'inscrire ces restructurations dans une temporalité et d'en appréhender les dynamiques du point de vue des acteurs eux-mêmes. Les processus de construction identitaire (soi, soi comme enseignant) et de reconnaissance (élèves, collègues, institution) sont situés dans un contexte (l'établissement) et dans l'histoire personnelle de ces professeurs d'histoire-géographie débutants. La question est ici de savoir comment ces enseignants se positionnent eux-mêmes dans ce processus de professionnalité émergente. Pour saisir les dynamiques en cours, nous cernons dans le matériau de recherche les marqueurs de temporalité et les marqueurs du jugement que les professeurs stagiaires débutants portent sur eux-mêmes.

10. 1. Temporalités de la professionnalité émergente

Nous ne trouvons pas dans les questionnaires du corpus A des marqueurs de temporalité, la formulation des questions ne le permettant pas d'ailleurs. En revanche, le corpus B comporte des marqueurs de temps évoquant tantôt une action antérieure (« *l'an dernier* » P1), tantôt la fréquence des actions (« *l'habitude* » P1), tantôt une action future (« *l'année prochaine* » P4). Les quatre professeurs d'histoire et de géographie sont néo-titulaires (T1). Nous cherchons ici à comprendre comment leur agir professionnel s'inscrit dans le temps.

10. 1. 1. Une professionnalité émergente qui s'inscrit dans le temps

Malgré une alternance intégrative, la première année de titularisation est, pour certains, une épreuve (P1, P2, P4) : « *c'est fatiguant, c'est beaucoup plus fatiguant, on sort épuisé et puis forcément on n'est plus à 9 h donc euh...ça fait un changement. Vous nous l'aviez dit. Ça fait un sacré changement* » (P1).

Tous ont acquis un certain nombre d'habitudes à l'issue de leur année de stage. P1 et P4 évoquent davantage l'année passée que P2 et P3. Par exemple, P1 se passe de manuels scolaires car, dit-il, « *j'ai pris l'habitude l'an dernier, on en avait pas* ». Ces habitudes concernent la manière de préparer les cours (« *j'avoue du coup que j'ai mes manuels un peu mes chouchous* » P2), les choix didactiques (« *c'était assez classique je voulais avancer un petit peu avec eux* » P3), la disposition de la classe en îlots (« *Ils sont quasiment tout le temps comme ça..* » ; « *premier temps où ils travaillent tous seuls puis après je leur laisse quelques minutes pour échanger dans l'îlot pour développer les questions généralement ça marche plutôt bien* » P3). Ces manières de faire sont rassurantes pour eux : « *en règle générale c'est toujours comme ça* » (P3). Ils constituent un noyau de pratiques sur lequel se construit leur professionnalité. Ainsi, P3 semble avoir développé des savoirs professionnels sur lesquels s'appuyer : il dit à propos des cartes mentales : « *j'en ai fait faire aux 3^e,*

j'en ai pas fait faire aux 5^e cette année », indiquant ici qu'il avait déjà des habitudes prises. Ce professeur énonce moins de difficultés et se pose moins de questions, probablement parce que son statut d'EAP lui a permis, avant d'autres, de développer des compétences professionnelles.

Pour P2, c'est l'année en cours qui semble formatrice : « *l'expérience fait dans l'année qu'on prend des habitudes de travail et des réflexes* ». Nous formulons ici l'hypothèse que les temporalités sont différentes pour chacun. P3 semble avoir des habitudes de l'an passé tandis que P2 forge des dispositions à agir au cours de cette année en fonction du public qu'il a devant lui (« *on est devant un public qui euh ... parfois aime voir précisément où on va avant de se lancer* ») : son action est située. Il ne se réfère pas à son année de stage. P2 comme P4 ont effectué leur année de stage en responsabilité en lycée. Aussi ils n'ont pas d'habitudes professionnelles propres au collège.

Certains débutants inscrivent leur agir professionnel dans une temporalité, anticipant les mises en œuvre (« *on a en discuté dès l'année dernière, en fin d'année dernière quand toute l'équipe était constituée* » P2). De même, P1 a réfléchi au cours de l'été dernier à la manière dont il mettrait en œuvre l'habiter :

P1

Oui, pour moi là c'était vraiment pour moi, **pour la fabrication du cours là l'idée était déjà là pendant les vacances**

Les grandes vacances ?

Oui, **oui ben j'avais pas eu de 6^e donc ça trottait quand même dans la tête** et c'est vrai qu'en histoire, bon pas de souci mais en géographie c'était plus compliqué..

La capacité à s'inscrire dans le futur est un indice du processus qu'est la professionnalité émergente : le sujet est alors capable de se penser comme plus efficient à l'avenir et entrevoit des possibles, même assez incertains : « *c'est assez difficile mais pareil, je suis convaincu, on verra l'année prochaine, mais que je recroiserai ces élèves l'année prochaine, ils seraient ... ils me regretteraient presque. Enfin, il leur faut en fait un an, et puis au bout d'un an, ils disent oh ben finalement c'était pas si mal !* » (P2). Ces possibles futurs sont le moyen, certes, de supporter le présent compliqué mais sont aussi un pas vers la réflexivité au sens de Schön (1993) : « *on n'a pas encore résolu cette question mais on s'est demandé comment on referait l'année prochaine parce qu'il y aurait peut-être moyen de retravailler cela pour que ils disent pas au bout de deux mois "Tiens, on a jamais fait de géographie" ! Donc, on a pas encore réglé la question mais on s'est dit qu'on se reposerait la question* » (P2). Tous se projettent dans l'avenir sans avoir la naïveté de croire que la professionnalité est un processus linéaire : « *mais maintenant, ça y est, ça commence à aller mieux. On verra l'an prochain quand je les aurai peut-être en 5^e* » (P1). Cette projection dépend aussi de la situation professionnelle de chacun. P1, P2 et P3 ont un poste fixe tandis que P4 est TZR : ils construisent en quelque sorte pour l'avenir tandis que P4 ne sait pas de quoi il sera fait. Ce dernier sera l'an prochain affecté à tel ou tel endroit. Consciemment ou non, il n'inscrit pas son action dans la durée de la même façon. Aussi nous considérons ici que la stabilité professionnelle des néo-titulaires favorise l'émergence de leur professionnalité. Or, nombre d'eux sont nommés sur zone de remplacement.

10. 1. 2. L'émergence de la professionnalité n'est pas un processus linéaire

Nous relevons dans le verbatim de P4 des marqueurs temporels (« *l'année dernière* »). Ce débutant exprime davantage de difficultés que les autres professeurs d'histoire-géographie de notre étude : « *ouais, on passe du temps à leur expliquer des choses de la vie quoi, après c'est normal c'est l'âge, du coup voilà je suis en retard sur le programme parce queon en avait parlé aussi avec C. c'est que moi j'arrive pas, c'était déjà mon problème l'année dernière, à raccourcir les traces écrites revenir sur l'essentiel, c'est ...j'ai du mal. Donc voilà.* »

Il identifie ses difficultés (« *raccourcir la trace écrite* »), difficultés qu'il avait identifiées lors de son année de stage (« *c'était déjà mon problème l'année dernière* ») et pour lesquelles il entrevoit des leviers (« *après c'est peut-être aussi que faudrait que j'améliore comment je pose les questions mais pour moi en répondant à une activité on va pas tout voir et y a des gamins, je pense, enfin des élèves qui vont pas tout comprendre ce qu'il y a derrière les questions* »). Même s'il identifie des leviers, il ne semble pas en capacité d'agir. En effet, cela nécessite pour lui de renoncer à quelque chose : ici P4 éprouve une difficulté à renoncer à une forme d'exhaustivité (« *on va pas tout voir* »). D'ailleurs, les solutions d'un professeur plus expérimenté lui semblent inatteignables car elles renvoient à une conception de l'enseigner qui ne lui correspond pas en terme d'identité professionnelle : « *j'arrive pas à comme vous pouviez faire ou d'autres, c'est que la correction ça devienne... la trace écrite, j'y arrive pas, parce que du coup, il y a pas de sens, c'est pas qu'il n'y a pas de sens, mais on... je sais pas.* ». Nous comprenons avec P4 que l'émergence de la professionnalité n'est pas seulement une question de temps. La construction d'une identité professionnelle en émergence nécessite un travail de déconstruction des représentations premières du métier.

Pour chacun, le temps est présent. Pour autant, les temporalités dans l'entrée dans le métier ne sont pas les mêmes. Les paramètres sont nombreux : représentations initiales, connaissances académiques, lieux d'exercice, accompagnement... Nous ne pouvons pas, faute d'informations complémentaires, formuler d'hypothèses sur les raisons pour lesquelles les marqueurs temporels sont moins présents dans le discours de P3 que dans celui des autres professeurs d'histoire-géographie de notre étude. Néanmoins passé, présent et futur sont perceptibles chez chacun. Le temps peut devenir d'ailleurs un argument. Chez P2, le futur sera forcément meilleur dans la mesure où il explique ses difficultés de gestion de classe non à cause de son manque d'expérience mais parce qu'il est « *nouveau* » dans l'établissement :

P2

je peux avoir parfois un public assez agité qui sait aussi ... on est devant un public qui ... pour dire les choses qui euh ... simplement même si c'est un peu maladroit n'aime pas les nouveaux ... et vraiment c'est assez fort. **Tous les collègues, quand je suis arrivé en début d'année, me l'ont dit. Ils m'ont dit Attention V.,** et ce sera la même chose pour tes nouveaux collègues, **il faut souvent un an à peu près pour s'acclimater au collège et pour que les élèves s'habituent à toi.**

En réalité s'« *il faut souvent un an à peu près pour s'acclimater au collège et pour que les élèves s'habituent à toi* », c'est que P2 exprime ici l'idée que la professionnalité émergente s'inscrit dans une dynamique de développement identitaire (soi comme enseignant dans une action située - « *s'acclimater* ») et de reconnaissance (soi comme enseignant pour les élèves - « *les élèves s'habituent à toi* »). Cette dynamique prend plus (P2, P4) ou moins (P1, P3) de temps. Nous formulons donc l'hypothèse qu'un accompagnement renforcé au-delà de l'année de stage peut être pertinent pour certains néo-titulaires.

10. 2. La professionnalité émergente s'inscrit dans une dynamique de développement identitaire et de reconnaissance

Même si les répondants du corpus A utilisent parfois le « *nous* », nous relevons toutefois la forme « *le professeur* » : « *ainsi le professeur peut mettre en place de la géographie prospective pour faire comprendre aux élèves, leurs impacts actuels et futurs sur un espace* » Q24 ; « *cette définition oblige le professeur à se détacher de l'idée générale que l'on se fait du terme habiter* » Q21. Cette manière de répondre laisse à penser que ces professeurs stagiaires ne se considèrent pas encore eux-mêmes comme professeurs d'histoire et de géographie même si la question était : « *Un géographe a dit « Habiter, c'est faire une expérience du Monde,*

une expérience géographique » (Olivier LAZZAROTTI 2014). Qu'est-ce que cette définition peut apporter à votre enseignement de la géographie ? ». En revanche, le corpus B nous permet de saisir le jugement que les professeurs stagiaires débutants portent sur eux-mêmes.

Les verbatims montrent leur capacité à prendre conscience de leur professionnalité émergente : ainsi, P4 semble découvrir son style : *« moi du coup, je passe beaucoup à l'oral, beaucoup en dialogué, c'est aussi pour ça que l'on perd du temps, parce que...je me rends compte avec le temps que j'aime m'écouter parler »*. Nous cernons ici qu'il est dans une logique de transmission descendante des savoirs.

P2 signale qu'*« il y a quand même du changement »*. Nous trouvons notamment chez P1 et P2 l'évocation de progrès :

- En termes de gestion de classe: *« j'ai du mal avec cette 6^e en début d'année parce que j'arrivais pas à gérer les 6^e de toute façon c'est "madame on écrit en vert" "madame machin", "madame je suis à la fin de ma page, pourquoi ? ". Donc ça, j'avais beaucoup de mal à pas être assez sèchement mais réfléchis deux minutes si tu es à la fin de cahier, ben de ta page, tu fais quoi ...ben tu la tournes. Mais sinon non ça se passe assez bien" (P1)*
- En termes de gestes professionnels : *« Euh ... dans l'explication des consignes ... dans ... les 6^e , par exemple, m'ont demandé, et puis je le fais de plus en plus, en tout début d'heure de renoter au tableau tous les objectifs de la séance. Je leur donne évidemment à l'oral, je leur dis aujourd'hui on va faire ça ça et ça, et il me demandent de plus en plus, vraiment, d'écrire objectif du jour, on va faire ça ça ça et puis d'effacer au fur et à mesure qu'on a fait. Alors ça c'est une habitude que j'ai prise avec le temps, en en rediscutant aussi avec eux au fur et à mesure. Voilà et puis effectivement dans les consignes, être vraiment ..., décortiquer au maximum les consignes » (P2).*

Le développement identitaire est lié à la notion de reconnaissance. En effet, « pour qu'une ressource nouvellement créée devienne potentiel de développement identitaire, il faut ce que Pastré appelle une "ascription" du sujet : c'est à dire que celui-ci la reconnaisse comme faisant partie de soi (Pastré, 2005). En d'autres termes, le sujet construit son identité en s'imputant des actions, des compétences à travers un retour réflexif sur soi ». (Jorro, De Ketele, 2011, p. 68). Ainsi, ces professeurs débutants ont conscience de leur pouvoir d'agir : nous cernons ici la dimension inter-subjective de la reconnaissance.

Ces progrès génèrent de la satisfaction, sentiment puissant d'engagement dans le travail : « *on fait tous plein de choses. Du coup, on s'en sort jamais, on fait du 7 h à 20 h au collègue. Mais c'est parce qu'on le veut bien aussi* » (P1). Ce professeur débutant P1 dit à plusieurs reprises : « *c'est vraiment agréable pour moi* » ; « *je suis contente, je suis très contente d'être ici* », même s'il est conscient des difficultés ordinaires de l'enseignement. Il donne des indications sur la manière dont il apprécie son action au sein de l'établissement. Nous observons ces marqueurs aussi chez P2 : « *ça a plutôt bien fonctionné* » « *je suis content de voilà* » ; « *je suis fier d'eux* ». Ici, le sentiment pour un professionnel de bien faire son travail nourrit l'estime de soi : P2 évoque des situations d'enseignement (« *cela a plutôt bien fonctionné* ») et sa relation avec ses élèves (« *je suis fier d'eux* »).

Cependant, ce sentiment de satisfaction est rarement présent dans le verbatim de P4. Nous y trouvons au contraire l'expression de difficultés (« *oui toujours, je pourrai...ça j'y arrive pas non plus, qu'un schéma ça soit un cours, enfin une trace écrite, ça j'y arrive pas* ») et de doutes (« *je sais pas* »). Chez ces débutants, leur propre sentiment d'efficacité dépend de l'écart entre les effets qu'ils attendent de leurs pratiques et ceux qu'ils constatent en réalité. Nous observons chez P4 une autre dimension de la reconnaissance, dans la relation à l'autre en tant qu'expert (la venue d'un chargé de mission). Évoquant l'analyse de paysage (photographie aérienne oblique d'un quartier de New York), il dit : « *en gros on est parti de ça. Ce qui en plus permettait d'avoir déjà les quartiers identifiés avec la légende, donc on*

n'avait pas ce travail-là à faire d'identifier, on avait juste à reproduire schématiquement ce qu'on voyait sur la photo. Après ça c'était aussi dans le... dans l'esprit pour... pour la visite conseil c'est au moment où devait venir la la chargée de mission ». Il se conforme ici à une pratique qu'il considère être comme faisant partie des incontournables de la géographie (l'analyse de paysage) pour autrui (la chargée de mission) mais qu'il ne fait pas encore sienne : *« ça change l'implication. Non et puis ça permet aussi de quelle période d'activité plutôt que, je sais pas, il y a des fois il y a des heures on va passer peut-être les trois quarts du temps à faire la trace écrite. ça c'est parce que c'est compliqué de se dire, d'arriver à faire pour une séance un côté activités, un côté de trace écrite ».*

Dans le cas de P1 et P2, la reconnaissance de leur professionnalité passe par l'appropriation de leur espace de travail. En effet, contrairement à P4, l'un comme l'autre ont leur propre salle et affichent les travaux d'élèves dans leur salle (Annexes 6-1 et 6-2) : *« ben moi je suis content de voilà, de voir le rendu de mes élèves et de l'afficher et de dire ben voilà ... avec telle classe on a fait ça et ... euh ... et puis leur montrer aussi que moi je suis content d'eux, je suis fier d'eux et pas juste Prends le document, fourre les dans un coin... »* (P2). Cet affichage est le moyen pour eux de s'approprier l'espace de la classe, de valoriser le travail de leurs élèves et de rendre compte à travers ces travaux de leur propre travail envers le reste de la communauté éducative. Il participe d'une dynamique identitaire (soi comme enseignant) et de reconnaissances multiples (élèves/élèves, élèves/enseignant, enseignant/communauté éducative).

Conclusion

La professionnalité émergente s'inscrit dans une temporalité propre à chaque individu car les paramètres sont nombreux dans la « première construction d'un soi professionnel » (Jorro, De Ketele, 2011) pour ces professeurs d'histoire-géographie débutants : représentation initiale du métier, connaissances scientifiques,

savoirs d'action, efficience de l'accompagnement lors du stage en responsabilité, rencontres professionnelles, engagement... Sont en réalité en œuvre plusieurs dynamiques que le croisement des indices stratégiques, tactiques, éthiques nous permet de cerner. La professionnalité émergente rend visible un « espace de formation intermédiaire dans lequel coexistent des enjeux de changements sur les dimensions éthiques, identitaires, didactiques et socio-professionnelles » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 10). Aussi la professionnalité émergente s'inscrit-elle dans une temporalité prospective : c'est cette capacité de projection que nous trouvons chez P1 ou P2. De fait, appréhender la professionnalité émergente, c'est aussi se poser la question de sa reconnaissance, non seulement du point de vue de l'institution mais aussi du point de vue de l'acteur lui-même. La professionnalité émergente s'inscrit dans une dynamique de développement identitaire (soi, soi comme enseignant) et de reconnaissance (soi comme enseignant pour les élèves, soi comme enseignant pour l'institution). Les parents sont absents des verbatims mais nous pouvons supposer qu'il y a aussi une reconnaissance de soi comme enseignant par rapport aux parents et/ou à la société. Les reconnaissances sont multiples. Ce cheminement de professionnalité place le professeur débutant en tension identitaire : il doit renoncer aux représentations du métier et se forger des compétences professionnelles.

Comme la professionnalité émergente « renvoie également à la "construction renouvelée d'un soi professionnel" pour des acteurs qui ont déjà une expérience » (Jorro, 2014, p. 241), nous supposons de la même manière que la professionnalité renouvelée d'un professeur expérimenté met ce dernier en tension identitaire entre ses habitudes et de nouvelles manières de faire son métier (réactualisation de connaissances, mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques au gré des nouveaux programmes...). Aussi envisager la professionnalité émergente questionne l'utilisation du référentiel des métiers du professorat : « reconnaître la professionnalité suppose simplement d'apporter les preuves que les savoirs, les savoir-agir professionnels et l'éthique du candidat à la profession sont conformes à un référentiel accepté dans un contexte précisé de reconnaissance » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 171). Pour le débutant, son usage se traduit par un écart à la norme,

frein possible à son engagement dans une temporalité prospective. Pour l'expérimenté, il ne rend pas compte des restructurations en cours. Aussi déceler dans l'agir professionnel ces indices rend visible qu'une « professionnalité a été coconstruite et continue à se construire par des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs, des savoir-agir professionnels et de l'éthos professionnel en fonction des évolutions des contextes » (*Ibid.*, p. 172). Ainsi considérée, la professionnalité est en émergence constante.

CONCLUSION

Cette étude porte sur la professionnalité émergente des professeurs d'histoire et de géographie débutants au travers de la mise en œuvre du concept d'habiter, concept récemment renouvelé de la géographie universitaire et introduit au cycle 3 dans les programmes de 2015. Notre questionnement de recherche porte sur leurs conceptions initiales de l'habiter et sur la manière dont ce concept se traduit dans l'activité réelle des débutants. Pour ce faire, nous avons analysé des questionnaires complétés par des professeurs stagiaires et les verbatims de quatre entretiens de confrontation aux traces d'activité de professeurs néo-titulaires (T1).

Apports

A l'issue de ce travail de recherche mobilisant un cadre conceptuel composite faisant appel à la didactique de la géographie et aux apports de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité, nous dégageons un certain nombre d'éléments saillants permettant de comprendre la construction de la professionnalité dans sa dimension didactique et identitaire.

Le concept d'habiter nous a permis de saisir chez ces débutants, majoritairement historiens de formation, des connaissances géographiques assez hétérogènes. Si certains ont une définition de l'habiter proche du sens commun, d'autres ont une définition s'approchant du concept universitaire. De même, nous relevons dans leurs discours les traces de plusieurs géographies, montrant chez eux la coexistence de plusieurs paradigmes. Or, cette maîtrise conceptuelle et épistémologique influence la lecture, l'appropriation et la mise en œuvre des programmes officiels.

La mise en œuvre de l'habiter nous a donné l'occasion de comprendre comment ces débutants développent de manière itérative et réflexive leurs savoirs d'action. Nous avons alors dégagé un certain nombre d'indices didactiques (la maîtrise de la

démarche inductive), stratégiques (des notions de programmation et de progression), tactiques (une réflexivité pro et post-active) et éthiques (le souci des élèves) montrant que la professionnalité émergente est en construction constante.

L'étude des verbatims nous a permis en outre de dégager des modes d'appropriation du métier de professeur d'histoire et de géographie comme l'usage de supports (cahier normé, manuel) ou les exercices type (analyse de paysages) et de comprendre le jeu des instances personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle dans cette appropriation : ainsi, en se conformant à l'usage d'un cahier d'histoire-géographie très normé, ces débutants se forment et s'en affranchissent progressivement, nous permettant ici de saisir la dialectique entre genre et style.

Ces entretiens révèlent que l'activité didactique de ces débutants dans le quotidien de la classe est faite de tâtonnements, de réussites, de difficultés et de compromis provisoires montrant que la professionnalité émergente n'est pas un processus linéaire mais qu'elle connaît des temporalités différentes selon les individus. Pour autant, chez chacun, elle s'inscrit dans une dynamique de développement identitaire (soi, soi comme enseignant) et de reconnaissance (soi, élèves, enseignants, institution).

Limites

En cohérence avec nos cadres de référence, nous avons constitué un corpus de données qui a permis de cerner les conceptions initiales de l'habiter d'une part et d'autre part d'approcher l'activité didactique par l'analyse de verbatims et de traces d'activité.

Nous comprenons désormais la nécessité pour saisir le processus de professionnalité émergente de confronter traces d'activité et entretiens et de croiser ces différents indices. Cependant, si les questionnaires récoltés renseignent sur les

conceptions de la géographie qu'ont ces débutants, ils ne permettent pas de saisir véritablement notre objet de recherche à savoir la professionnalité émergente, définie comme « la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire de se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 9). Pour cela, des entretiens de confrontation aux traces et d'autres matériaux de recherche sont plus pertinents.

Pour cerner ce processus, d'autres dispositifs de production de données auraient pu en effet être envisagés sur une autre temporalité comme l'étude de journaux de bord sur une année ou comme des entretiens d'auto-confrontation simple menés à plusieurs années d'intervalle, à l'image de la vidéo d'un parcours proposé par Néopass@action, l'outil développé par le centre Alain Savary en partenariat avec la Chaire UNESCO Ifé-ENS de Lyon « Former les enseignants au XXIème siècle » dans laquelle une enseignante regarde cinq ans plus tard une vidéo dans laquelle elle se revoit faire cours à ses débuts⁶⁷. Nous pourrions alors saisir des indices de cette professionnalité en construction sur un temps plus long et de manière comparative entre des T1, par exemple et des T5.

Perspectives

Nos conclusions ouvrent de nouvelles questions pour mieux comprendre la professionnalité émergente et nous conduisent à retenir particulièrement trois pistes pour des travaux de recherche ultérieurs :

- Nous pourrions suivre à l'avenir cette cohorte pour comprendre comment de manière longitudinale (professeurs stagiaires – T5) cette professionnalité émergente continue à se construire : leurs préoccupations sont-elles les mêmes ? Varient-elles avec l'expérience acquise ? Pourquoi l'évaluation est-

67 <http://neo.ens-lyon.fr/neo> Thème 2 Aider les élèves à travailler et à apprendre

elle si peu présente ? Voit-on des formes d'engagement ou/et de désengagement ?

- Nous pourrions aussi étoffer notre population d'étude ou nous appuyer sur d'autres dispositifs de récolte de données (vidéos) afin de voir si les résultats observés ici concernant les professeurs d'histoire et de géographie débutants se confirment ou s'étoffent : quels sont, dans le vif de la classe, les indices de professionnalité émergente (gestion de la classe, de l'espace, de la parole, des interactions entre les élèves...) ?
- Nous pourrions enfin nous attacher à étudier une autre population (professeurs devenant formateurs, professeurs confrontés à un nouveau contexte professionnel...) afin de cerner chez eux les indices de leur professionnalité émergente : quels sont les processus d'incorporation de savoirs nouveaux ? Les indices de professionnalité émergente sont-ils les mêmes chez des débutants et chez les expérimentés ? Quelles sont leurs dynamiques identitaires ?

Cette recherche interroge la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie débutants. Malgré la professionnalisation du CAPES rénové, la place accordée aux savoirs scientifiques questionne la capacité des lauréats à s'insérer professionnellement, d'autant que la formation initiale spécialisée dans l'une des disciplines et au travers des questions au concours assez pointues ne permet pas d'embrasser les savoirs à enseigner, notamment géographiques. Sans doute est-ce pourquoi il est rassurant pour eux de mettre en œuvre une géographie qu'ils ont connue élèves. Devant la massification de l'enseignement, les futurs enseignants doivent se doter à la fois de savoirs à enseigner et de savoirs pour enseigner pour lesquels une entrée progressive et accompagnée dans le métier serait pertinente par le biais d'une formation simultanée. Dans le cadre de la formation continuée, un accompagnement renforcé pour certains néo-titulaires est à envisager. En outre, il serait intéressant pour ces professeurs débutants d'intégrer rapidement des collectifs de travail institués (groupe local de production, groupe collègue...) rassemblant des

enseignants débutants et expérimentés car « la formation et la professionnalité sont et seront toujours en construction et en émergence constante » (Jorro, De Ketele, 2011, p. 174) que l'on soit novice ou expert.

Notre recherche nous conduit également à formuler des propositions pour la formation des enseignants, dans laquelle nous intervenons. L'étude de la professionnalité émergente donne à voir des tensions, notamment identitaires, qu'il conviendrait de pointer davantage en formation : tensions entre représentations premières et réalités du métier, tensions entre genre et style, tensions entre travail prescrit et réalisé... Aussi nous semble-t-il nécessaire de mobiliser en formation les cadres théoriques de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité, de rapatrier le travail réel, de favoriser l'analyse réflexive et le travail collaboratif.

Envisager l'émergence de la professionnalité renvoie à sa reconnaissance et questionne l'utilisation du référentiel des métiers du professorat. Aussi d'autres modalités de reconnaissance (porte-folios, co-évaluations...) pourraient-elles être envisagées car « la posture de la reconnaissance n'est donc pas la recherche du conforme mais du singulier, de l'uniforme mais du différencié, de l'homogénéité mais de la diversité, de l'universel mais du contextualisé » (*Ibid.*, p. 174).

Bibliographie

1- Monographies et revues

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, HS 1, 5-16.

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-2.

Baillat, G. (1997). Autour des mots « didactique, discipline scolaire, pédagogie ». *Recherche et Formation*, 25, 85-96.

Baillat, G. (2010). Introduction, in Baillat, G. & al., *La formation des enseignants en Europe* (pp. 9-12). Bruxelles : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.baill.2010.01.0009

Baillat, G. & Niclot, D. (2017). Former les enseignants en Europe : une approche comparative. *Administration et Éducation*, 154, 129-135.

Baillat, A., Emprin, F. & Ramel, F. (2016). Chapitre 12 - Des mots et des discours : Du quantitatif au qualitatif. Dans *Méthodes de recherche en relations internationales* (pp. 227-246). Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Biaggi, C. (2015). Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? *Annales de géographie*, 704, 452-465.

Bourdon, E., Chevalier, D., De Cock, L., Delacroix, C., Garcia, P. & Leduc, J. (2015). Le CAPES d'histoire et de géographie : la professionnalisation en question. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 126,(2), 163-176. doi:10.3917/ving.126.0163.

Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149.

Bourdoncle, R. & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19,137-148.

Ceriani-Sebregondi, G. (2003). Migrations internationales : vers un nouvel habiter ? In : *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, vol. 29-30, n°115-118. Habiter. 59-74. En ligne https://www.persee.fr/doc/tigr_0048-7163_2003_num_29_115_1463 ; doi : <https://doi.org/10.3406/tigr.2003.1463>

Clerc, P. (sous la dir.) (2014). *Géographies, Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Paris : SEDES Armand Colin.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, Presses universitaires de Rennes. En ligne <http://educationdidactique.revues.org>

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, 4 : 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 consulté le 30 juin 2017. En ligne <http://pistes.revues.org/3833> ; doi: 10.4000/pistes.3833

Espace. Dans *Géoconfluences*. Dernière consultation le 28/03/2018.

En ligne <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace>

Habiter. Dans *Hypergé*. Dernière consultation le 03/01/2018.

En ligne <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article652>

Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants, *Recherche et formation*, n°57. En ligne <https://rechercheformation.revues.org/833>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. In : *Revue française de pédagogie*, volume 86, 5-16. doi : [10.3406/rfp.1989.1423](https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423) ; En ligne http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423

Jorro, A. & De Ketele, J-M. (sous la dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (sous la dir.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lancry, A. (2009). Chapitre 1. *L'ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lazarotti, O. (2013). Notion à la Une : habiter. Dans *Géoconfluences*. Dernière consultation le 03/01/2018. En ligne <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>

Lazarotti, O. (2014). Habiter le monde. *La documentation photographique*, n°8100 juillet-août.

Leblanc, S. (2016). Chapitre 9. Apprendre par la vidéoformation ; quelles modalités pour quels apprentissages ? In Lussi-Borer V. & Ria, L., *Apprendre à enseigner*, (pp. 141-153). Paris : PUF.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse [Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle]. In *Revue française de pédagogie*, volume 139, Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques: approches sociologiques. 131-153. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2889> ; En ligne https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2889

Lévy, J. & Lussault, M. (2013). Espace. In Lévy, J. & Lussault, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Lévy, J. & Lussault, M. (2013). Habiter. In Lévy, J. & Lussault, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Lévy, J., Debarbieux, B. & Ferrier, J.-P. (2013). Territoire. In Lévy, J. & Lussault, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Lieu. Dans *Géoconfluences*. Dernière consultation le 28/03/2018.
En ligne <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/lieu>

Lieu. Dans *Hypergé*. Dernière consultation le 28/03/2018.
En ligne <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article214>

Lussi Borer, V. & Ria, L. (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.

Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *L'Analyse du discours. État de l'art et perspectives. Marges linguistiques*, 9, 64-75.
En ligne http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf

Marpsat, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie* [En ligne], N°1, vol. 1. En ligne <http://journals.openedition.org/sociologie/312>

Monde. Dans *Hypergéo*. Dernière consultation le 03/01/2018.
En ligne <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article427>

Morand, B. & Serres, G. (2016). « Entre prouesses et petits arrangements »: des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription. *Questions Vives*, 26. En ligne <http://journals.openedition.org/questionsvives/2005>

Paquay, L. & Wauters, N. (2008). Mettre en mots sa pratique d'enseignement : quels processus ? quelles médiations ? Dans Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Philippot, Th. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les *savoirs et les pratiques*. Sciences de l'Homme et Société. Université de Reims - Champagne Ardenne, 2008. Français. <tel-00444595>

Philippot, Th. & Niclot, D. (2011). Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe. In: Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. En ligne <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/71.pdf>

Philippot Th. & Charpentier P. (2016). Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire, entre prescription et pratiques d'enseignement. *Spirale, Revue de recherche en éducation*, 58, 121-132.

Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *Espaces Temps*, 66-67, Histoire/géographie, 1. L'arrangement. 55-64. doi : <https://doi.org/10.3406/espat.1998.4038> ; En ligne https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1998_num_66_1_4038

Ratinaud P. & Marchand P., (2012). Application de la méthode ALCESTE à de « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux » : analyse du « CableGate » avec IRaMuTeQ. In : Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, JADT 2012, Liège, 835-844.

Reinert M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours, JADT 2008, 9e Journées internationales d'analyse des données textuelles.

Retailé, D. (2013). Monde. In Lévy, J. & Lussault, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Reuters Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation, In Durand, M. & al., *Travail et formation des adultes*, Presses Universitaires de France « Formation et pratiques professionnelles », 217-243. doi : 10.3917/puf.duran.2009.01.0217

Ria, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle: Établissement formateur et vidéo formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ria, L. (dir.) (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23, 79-90.
doi : 10.3917/es.023.0079

Robic M-C. & Rosemberg M. (2016). *Géographier aujourd'hui - Enseigner la géographie au collège et au lycée*. Paris : Adapt/Snes.

Ronzeau, M. & Demeuse, M. (2017). Les ESPE : entre refondation et préparation à l'avenir. *Administration et Éducation*, 154, 5-13.

Roussel, G. (2017). Evolution des systèmes de formation des enseignants : le regard de la CPU. *Administration et Éducation*, 154, 111- 115.

Saujat, F. & Serres, G. (2014). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 122-143.

Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net*, Travaux. Dernière consultation le 03/01/2018. En ligne <https://www.espacestems.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>

Territoire Dans *Hypergé*. Dernière consultation le 28/03/2018.
En ligne <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article704>

Thémines, J-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? *Cyberge* : *European Journal of Geography* [En ligne], Épistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 262, mis en ligne le 22 mars 2004. En ligne <http://journals.openedition.org/cyberge/4325> ; doi: 10.4000/cyberge.4325

Thémines, J-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*. 197, 99-136.

Thémines, J-F. & Le Guern, A-L. (2017). Savoirs académiques et savoirs professionnels : didactique de la géographie et professionnalisation des enseignants. *Carnets de géographes* . En ligne <http://journals.openedition.org/cdg/1190> ; doi : 10.4000/cdg.1190

Théry, H. & Brunet, R. (1992). Espace. In Brunet, R., Ferras, R. & Théry, H., *Les mots de la géographie*, Paris : Reclus.

Théry, H. & Brunet, R. (1992). Habiter. In Brunet, R., Ferras, R. & Théry, H., *Les mots de la géographie*. Paris : Reclus.

Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions, In Centre de recherche sur la formation (éd.). *Action et Identité* (pp. 93-115). Paris : INRP.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17,(2), 9-36. doi : 10.3917/savo.017.0009.

Wittorski, R. (2014). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance «intégrative» et «professionnalisante». In Actes de la deuxième université d'été de formation du réseau national "Former les formateurs". En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf

2- Textes officiels

Ministère de l'Éducation Nationale. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.*

Ministère de l'Éducation Nationale. *Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625818&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation Nationale. *Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo>

Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin officiel du 25 juillet 2013, Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013.*

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'Éducation Nationale. *Programme d'histoire et géographie, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015.*

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Ministère de l'Éducation Nationale. *Rapport du jury du CAPES externe d'histoire-géographie 2015, présenté par Vincent DUCLERT, président du jury.*

http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/95/6/histg_458956.pdf

Liste des tableaux et figures

1- Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractérisation des cas paradigmatiques de rapport au réel professionnel dans une formation universitaire professionnelle (master MEEF) dans Thémines et Le Guern (2017, p. 11).....	p. 30
Tableau 2 : Candidats admissibles lors de la session 2017.....	p. 56
Tableau 3 : Les caractéristiques des professeurs d'histoire-géographie débutants retenus (corpus B).....	p. 65
Tableau 4 : Récapitulatif des séquences évoquées lors des entretiens (corpus B)	p. 110
Tableau 5 : Répartition des occurrences d'« élève » dans R1R2.....	p. 147

2- Liste des figures

Figure 1: Les occurrences en fonction de la variable 2 (R1 ou R2).....	p. 73
Figure 2 : Analyse de similitude pour R1R2 avec indices de cooccurrence, fréquence supérieure à 10.....	p. 76
Figure 3 : Dendrogramme de R1.....	p. 83
Figure 4 : Nuage de mots de la classe 4	p. 85
Figure 5 : Fréquence relative de la forme « élève » en fonction du sexe des répondants.....	p. 148

Liste des annexes

Annexe 1 : Extrait du programme d'histoire-géographie de cycle 3 (2015)

Annexe 2 : Un exemple de questionnaire du corpus A

Annexe 3 : Un exemple de questionnaire traité pour IraMuTeQ

Annexe 4 : Paramétrages de l'analyse Classification Méthode Reinert dans IRaMuTeQ

Annexe 5 : Verbatim d'un entretien du corpus B

Annexes 6 : Traces d'activités liées à la mise en œuvre du concept d'habiter

Annexe 7 : Premières caractéristiques du corpus A après lemmatisation

Annexe 8 : Principales formes actives dans R1, R2 et R1R2 après lemmatisation

Annexe 9 : Concordancier pour la forme « *lieu* »

Annexe 1 : Extrait du programme d'histoire-géographie de cycle 3 (2015)

► CYCLE 3 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Géographie

La notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent.

Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d'autres. Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde.

La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur et permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. C'est notamment l'occasion d'une sensibilisation des élèves à la prospective territoriale. En effet, l'introduction d'une dimension prospective dans l'enseignement de la géographie permet aux élèves de mieux s'approprier les dynamiques des territoires et de réfléchir aux scénarios d'avenir possibles. En classe de sixième, c'est l'occasion pour le(s) professeur(s) de mener un projet de son (leur) choix, qui peut reprendre des thématiques abordées en première partie du cycle.

Pendant le cycle 3, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus.

Les sujets d'étude traités à l'école élémentaire se sont appuyés sur des exemples précis qui peuvent alimenter l'étude des systèmes spatiaux abordés au cours de l'année de sixième.

Le professeur élabore un parcours qui conduit les élèves à découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité. Il traite les thèmes au programme dans l'ordre qu'il choisit. En sixième, le thème 4 peut être scindé et étudié de manière filée tout au long de l'année.

Des études approfondies de certains lieux permettent aux élèves d'observer des réalités géographiques concrètes et de s'exercer au raisonnement géographique. La contextualisation, mettant en relation le lieu étudié avec d'autres lieux et avec le monde, donne la possibilité de continuer le travail sur les grands repères géographiques.

Les thèmes du programme invitent à poursuivre la réflexion sur les enjeux liés au développement durable des territoires.



► CYCLE 3 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Classe de CM1	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite</p> <ul style="list-style-type: none"> » Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie. » Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles. 	<p>Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. C'est l'occasion de mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation) et à celle des formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités...). L'acquisition de ce vocabulaire géographique se poursuivra tout au long du cycle.</p> <p>Un premier questionnement est ainsi posé sur ce qu'est « habiter ». On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer.</p>
<p>Thème 2 Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France</p> <ul style="list-style-type: none"> » Dans des espaces urbains. » Dans un espace touristique. 	<p>Le thème permet aux élèves de sortir de l'espace vécu et d'appréhender d'autres espaces. En privilégiant les outils du géographe (documents cartographiques, photographies, systèmes d'information géographique), les élèves apprennent à identifier et à caractériser des espaces et leurs fonctions. Ils comprennent que les actes du quotidien s'accomplissent dans des espaces qui sont organisés selon différentes logiques et nécessitent des déplacements. Le travail sur un espace touristique montre par ailleurs qu'on peut habiter un lieu de façon temporaire et il permet d'observer la cohabitation de divers acteurs. Ils découvrent la spécificité des espaces de production.</p>
<p>Thème 3 Consommer en France</p> <ul style="list-style-type: none"> » Satisfaire les besoins en énergie, en eau. » Satisfaire les besoins alimentaires. 	<p>Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité afin de satisfaire des besoins individuels et collectifs. L'étude permet d'envisager d'autres usages de ce lieu, d'en continuer l'exploration des fonctions et des réseaux et de faire intervenir d'autres acteurs. Satisfaire les besoins en énergie, en eau et en produits alimentaires soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources et de leur gestion : production, approvisionnement, distribution, exploitation sont envisagés à partir de cas simples qui permettent de repérer la géographie souvent complexe de la trajectoire d'un produit lorsqu'il arrive chez le consommateur. Les deux sous-thèmes sont l'occasion, à partir d'études de cas, d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires.</p>



► CYCLE 3 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Classe de CM2	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Se déplacer</p> <ul style="list-style-type: none"> » Se déplacer au quotidien en France. » Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde. » Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde. 	<p>Les thèmes traités en CM1 ont introduit l'importance des déplacements. En s'appuyant sur les exemples de mobilité déjà abordés et en proposant de nouvelles situations, on étudie les modes et réseaux de transport utilisés par les habitants dans leur quotidien ou dans des déplacements plus lointains. L'élève découvre aussi les aménagements liés aux infrastructures de communication. On étudie différents types de mobilités et on dégage des enjeux de nouvelles formes de mobilités.</p>
<p>Thème 2 Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> » Un monde de réseaux. » Un habitant connecté au monde. » Des habitants inégalement connectés dans le monde. 	<p>À partir des usages personnels de l'élève de l'Internet et des activités proposées pour développer la compétence « S'informer dans le monde du numérique », on propose à l'élève de réfléchir sur le fonctionnement de ce réseau. On découvre les infrastructures matérielles nécessaires au fonctionnement et au développement de l'Internet. Ses usages définissent un nouveau rapport à l'espace et au temps caractérisé par l'immédiateté et la proximité. Ils questionnent la citoyenneté. On constate les inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde.</p>
<p>Thème 3 Mieux habiter</p> <ul style="list-style-type: none"> » Favoriser la place de la « nature » en ville. » Recycler. » Habiter un écoquartier. 	<p>Améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur des préoccupations actuelles. Il s'agit d'explorer, à l'échelle des territoires de proximité (quartier, commune, métropole, région), des cas de réalisations ou des projets qui contribuent au « mieux habiter ». La place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasions de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable.</p>



Classe de sixième	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Habiter une métropole</p> <ul style="list-style-type: none"> » Les métropoles et leurs habitants. » La ville de demain. 	<p>La métropolisation est une caractéristique majeure de l'évolution géographique du monde contemporain et ce thème doit donner les premières bases de connaissances à l'élève, qui seront remobilisées en classe de 4^{ème}.</p> <p>Pour le premier sous-thème on se fonde sur une étude de deux cas de métropoles choisies pour l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement.</p> <p>Il s'agit de caractériser ce qu'est une métropole, en insistant sur ses fonctions économiques, sociales, politiques et culturelles, sur la variété des espaces qui la composent et les flux qui la parcourent. Elles sont marquées par la diversité de leurs habitants : résidents, migrants pendulaires, touristes, usagers occasionnels, la pratique différemment et contribuent à la façonner. Quels sont les problèmes et les contraintes de la métropole d'aujourd'hui ? Quelles sont les réponses apportées ou envisagées ? Quelles sont les analogies et les différences entre une métropole d'un pays développé et une d'un pays émergent ou en développement</p> <p>Les élèves sont ensuite invités, dans le cadre d'une initiation à la prospective territoriale, à imaginer la ville du futur : comment s'y déplacer ? Comment repenser la question de son approvisionnement ? Quelles architectures inventer ? Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? Le sujet peut se prêter à une approche pluridisciplinaire.</p>
<p>Thème 2 Habiter un espace de faible densité</p> <ul style="list-style-type: none"> » Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité. » Habiter un espace de faible densité à vocation agricole. 	<p>Certains espaces présentent des contraintes particulières pour l'occupation humaine. Les sociétés, suivant leurs traditions culturelles et les moyens dont elles disposent, les subissent, s'y adaptent, les surmontent voire les transforment en atouts. On mettra en évidence les représentations dont ces espaces sont parfois l'objet ainsi que les dynamiques qui leur sont propres, notamment pour se doter d'une très grande biodiversité.</p> <p>Les espaces de faible densité à vocation agricole recouvrent tout autant des espaces riches intégrés aux dynamiques urbaines que des espaces ruraux en déprise et en voie de désertification.</p> <p>Les cas étudiés sont laissés au choix du professeur mais peuvent donner lieu à des études comparatives entre les « Nords » et les « Suds ».</p>
<p>Thème 3 Habiter les littoraux</p> <ul style="list-style-type: none"> » Littoral industrialo-portuaire, littoral touristique. 	<p>Les littoraux concentrent une part accrue de la population mondiale et sont des espaces aménagés pour des usages et pratiques très variés. La question porte plus spécifiquement sur les espaces littoraux à vocation industrialo-portuaires et/ou touristiques. Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection.</p>



► CYCLE 3 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

<p>Thème 4 Le monde habité</p> <ul style="list-style-type: none">» La répartition de la population mondiale et ses dynamiques.» La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde.	<p>Où sont les femmes et les hommes sur la Terre ? Comment expliquer l'inégal peuplement de la Terre ? Quelles sont les dynamiques de peuplement en cours ? Le thème est ainsi l'occasion de proposer une approche de géo-histoire en montrant les permanences des grands foyers de population et leurs évolutions dans la longue durée. Les formes d'occupation spatiale et les inégalités de la répartition de la population posent par ailleurs des contraintes spécifiques aux habitants. Il s'agira d'en donner quelques exemples concrets.</p>
---	--



Annexe 2 : Un exemple de questionnaire du corpus A

9

① R₁ 1 C M HG 16 H
R₂

GRUPE FORMATION PAR LA RECHERCHE « HABITER »

Ancienneté de service : Sept 2016 Niveau d'enseignement : Collège (6^e/5^e) Sexe : F

Formation universitaire : Science Histoire, Master géopolitique

1- Pour vous que veut dire habiter ?

Habiter est un concept qui signifie "vivre" dans son acception la plus large. Il s'agit de pratiquer des localisations, des activités, des mobilités, des aspects sociaux, etc. cela regroupe tant le fond que la forme : architecture, infrastructures, tissus urbains, morphologie urbaine, mise en réseau des différents lieux centraux fait partie de l'habiter.

Il est à noter qu'habiter est un verbe d'action, ce qui introduit une certaine nuance avec "l'habiter" qui est le concept qui vise à transformer le verbe et l'action en nom commun. Habiter, c'est pratiquer alors que "l'habiter" est un état de ces pratiques.

Habiter c'est donner naissance à des réticularités et autres interactions qu'elles soient sociales, économiques, géographiques, entre autres. C'est un lien indéfectible entre l'habitat et l'habitant au sens large qui présente autant de points communs que de diversité.

2-Un géographe a dit « Habiter, c'est faire une expérience du Monde, une expérience géographique » (Olivier LAZZAROTTI 2014). Qu'est-ce que cette définition peut apporter à votre enseignement de la géographie ?

Cette définition se centre sur l'aspect géographique, elle apporte donc une forme de suprématie géographique au concept d'habiter. Habiter devient donc une pratique sociale de l'espace, ici qualifiée "d'expérience". On peut comprendre que selon cette définition, habiter c'est vivre l'espace avec tout les aspects qui en découlent qu'ils soient de l'ordre des sens ou de l'ordre de la raison. Habiter, c'est à la fois du vivant, du vécu et du à venir. Cette définition peut apporter une volonté de proposer des enseignements géographiques incarnés.

Annexe 3 : Un exemple de questionnaire traité pour IRaMuTeQ

**** *var1_Q1 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
est un concept qui signifie «vivre» dans son acception la plus large. Il s'agit de pratiquer des localisations, des activités, des mobilités, des aspects sociaux. Cela regroupe tant le fond que la forme: architecture, infrastructures, tissus urbains, morphologie urbaine, mise en réseau des différents lieux centraux font partie de l'. Il est à noter qu' est un verbe d'action, ce qui introduit une certaine nuance avec l' qui est le concept qui vise à transformer le verbe et l'action en nom commun. , c'est pratiquer alors que l' est un état de ces pratiques. , c'est donner naissance à des réticularités et autres interactions qu'elles soient sociales, économiques, géographiques, entre autres. C'est un lien indéfectible entre l'habitant et l'habitant au sens large qui présente autant de points communs que de diversité.

**** *var1_Q1 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
Cette se centre sur l'aspect géographique, elle apporte donc une forme de suprématie géographique au concept d'. devient donc une pratique sociale de l'espace, ici justifiée d'expérience . On peut comprendre que selon cette , c'est vivre l'espace avec tout les aspects qui en découlent qu'ils soient de l'ordre des sens ou de l'autre de la raison. , c'est à la fois du vivant, du vécu et du à venir. Cette peut apporter une volonté de proposer des enseignements géographiques incarnés.

Annexe 4 : Paramétrages de l'analyse Classification Méthode Reinert dans IRaMuTeQ (R1R2)

Classe par défaut 10

rst1	rst2	Nb classes obtenues	Nb segments	% traité
26	28	8	112	71.79
24	26	9	152	97.44
22	24	8	110	70.51
20	22	6	75	48.08

Annexe 5 : Verbatim d'un entretien du corpus B

Entretien réalisé le 19 avril 2018

T1

P2 – Poste fixe en collège REP+, Homme, Histoire

[00:0:00]

Je voulais voir si vous avez sélectionné, si vous aviez eu envie de me présenter des choses que vous avez pu faire et qui selon vous se rapportent à l'habiter.

Alors j'ai toutes les productions qui sont sur le mur là du fond qui sont des travaux qu'on a faits avec mes deux classes de 6^e, sur Mumbai, une métropole, habiter une métropole. Euh ...donc ça nous a ... on l'a fait d'une manière un petit peu particulière. L'objectif, qui n'a pas toujours été suivi, mais en tout cas l'objectif premier, c'était de présenter Mumbai selon un quotidien ... selon la une d'un journal... Et de présenter ... donc... on a d'abord travaillé sur qu'est-ce que c'est qu'une une de journal, et cetera, et puis ensuite à l'aide de documents que je leur ai donnés, ils devaient présenter Mumbai, et la ville et la vie des habitants de Mumbai. Donc c'est un travail qu'on a fait de mémoire ... juste ben là on l'a fini il y a peu de temps et euh ... c'est le gros ... le oui, le gros travail qu'on a fait sur l'habiter. J'ai fait ... donc... avant de travailler un peu plus en avant sur le chapitre final, j'ai fait une On est parti du monde, les différents espaces de contraintes, les différents ... enfin voilà ... les différents espaces possibles, avant de faire des études de cas plus précises. Alors je sais que du coup le programme nous invite un peu à faire l'inverse, mais c'est une réflexion qu'on a eue avec les deux collègues qui travaillent en 6^e ... euh ... on est devant un public qui euh ... parfois aime voir précisément où on va avant de se lancer. Alors on le fait pas à chaque fois, mais en l'occurrence, en géographie, on a vraiment fait ce choix-là de présenter d'abord les différents types

d'espaces, faiblement peuplés, fortement peuplés, etc. avant de travailler sur des études de cas plus précises.

[00:02:09]

Donc ce qui vous amène à faire ce choix, c'est vraiment le public ici ?

Oui, en tout cas, c'est une réflexion qu'on a eue... Effectivement, le public a joué beaucoup. Alors peut-être que si j'avais été dans un autre établissement, j'aurais peut-être fait le même choix, euh ... mais là en tout cas, l'un des éléments moteurs qui nous a fait prendre cette décision, c'est le public, ouais.... ouais. ... puis la géographie, ça a été ...au début de l'année, ça a été assez difficile pour les..., pour nos 6^e puisqu'on a la première partie de l'année, on avait des séances d'AP pour tous les 6^e une fois tous les 15 jours où on avait décidé donc, les premières semaines, de focaliser sur la géographie, ce qui fait qu'on a commencé le reste de la semaine on faisait de l'histoire et une semaine sur deux, on faisait géographie, on faisait tous les repères, les repères spatiaux. Ça nous a pris quelques semaines, et du coup, euh ... une fois qu'on a fini ces quelques semaines de repères spatiaux et qu'on a attaqué des chapitres de géographie pure, ils nous ont dit « ben Monsieur, c'est la première fois qu'on fait de la géographie ». Ils n'avaient pas ... du coup ... ils étaient complètement ...Pour eux dès qu'on ne faisait pas un chapitre pur de géographie qui se suivait d'une heure en une heure et qu'en plus on faisait ça une fois tous les 15 jours, au CDI, avec ... en AP, c'était ... pour eux c'était pas de la géographie.

[00:03:25]

C'était quoi pour eux alors ?

Des ateliers, c'est parce que c'était effectivement sous la forme d'ateliers, voilà ... on travaillait une fois sur savoir placer les océans, savoir se repérer ... les points

cardinaux, et cetera ... il y avait différents ateliers et euh ... c'est, oui, une de mes collègues qui a eu cette remarque ... « mais Madame on n'a jamais fait de géographie ».

[00:03:48]

Qu'est-ce que vous en avez pensé vous ?

Ben ... je ... on en a rediscuté tous les trois, on a tous les trois été très surpris euh ... par cette démarche, enfin, pas par cette démarche, mais par cette euh ... ce constat que certains élèves ont eu alors pas tous, mais euh ... Du coup on s'est posé la question ... on n'a pas encore résolu cette question, mais on s'est demandé comment on referait l'année prochaine parce qu'il y aurait peut-être moyen de retravailler cela pour que ils disent pas au bout de deux mois « Tiens, on a jamais fait de géographie » ! Donc, on a pas encore réglé la question, mais on s'est dit qu'on se reposerait la question.

[00:04:21]

Et donc tous les 6^e ont eu de l'AP avec donc ce travail autour des repères ...

... géographiques ...

... géographiques et ... ce choix il a été décidé comment en fait ?

Alors on en a discuté... on a en discuté dès l'année dernière, en fin d'année dernière quand toute l'équipe était constituée. On a des heures d'AP tous les 15 ... toute l'année pour les 6^e, on a de l'AP tous les 15 jours pour les 6^e et l'objectif était de se focaliser euh ... sur quelques semaines, sur le premier trimestre, sur les repères géographiques pour remettre les bases. On avait pris d'autres objectifs, pour les... par exemple pour les 5^e on avait d'autres objectifs ...

Ils ont le même ... ils ont la même chose ?

Les 5^e, ils ont aussi une heure d'AP. Donc là on s'était focalisé plutôt en histoire. ... Pour ... voilà, avec les 6^e, on voulait vraiment que dans la théorie les repères soient bien réinstallés, que les points cardinaux soient bien fixes et que dès qu'on ait à parler de nord sud est ouest, ça soit relativement clair et fluide. Ça a plus ou moins bien marché parce que ben ...on ... enfin, disons je suis encore régulièrement en train de remettre la rosace des vents au tableau, donc là ... Là ça y est, je l'ai remise la semaine dernière et je pense qu'ils l'ont à peu près tous bien intégrée, mais au fond les ateliers du début d'année n'ont pas tout calé. C'est normal aussi, mais ...

[00:05:48]

Alors quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans la mise en œuvre de ces ateliers et ... ?

Alors ... euh ... Alors on a eu ... moi, j'ai eu un des ateliers qui a posé le plus de problèmes pour une partie d'entre eux. Ça a été notamment le ... euh cette rosace des vents puisque je leur avais donné un exercice où je leur avais donné un morceau du continent sud-américain, mais j'avais pris donc ... c'était juste une partie avec la Bolivie, le Para ... c'était juste une partie autour de la Bolivie, mais que j'avais tournée, que j'avais décalée, ce qui fait que le nord n'était plus au nord et je leur demandais de replacer les 4 points cardinaux en se servant ... alors ils avaient tous un atlas avec eux, leur manuel si besoin et euh ... outre le fait de déjà, il fallait retrouver où était la Bolivie sur l'atlas, ce qui a posé problème, il y a eu des vraies difficultés de représentation dans l'espace, à retourner le document dans tous les sens et étonnamment ça a été un document qu'a ... enfin un exercice qui a posé des problèmes à pas mal d'entre eux ... Euh ensuite on a eu un ... il y avait un atelier ... et c'était sur tablette cette fois-ci à l'aide de Google Earth où ils devaient repérer différentes échelles, échelle régionale, nationale, enfin ... qui a plutôt bien

fonctionné. De mémoire, je n'ai pas eu trop de soucis avec cet exercice-là. Euh... on a eu donc ... un des ateliers était aussi, consistait à présenter un fond de carte Mercator, enfin Europe au centre, placer continents et les océans. Déjà le placement a été compliqué, en tout cas pour certains, malgré présence de manuel, cartes. Ils confondent beaucoup pays et continents ... difficulté qui persiste ... moi mes 4^e j'ai une classe de 4^e notamment qui est assez compliquée, continents et pays c'est toujours compliqué. Donc ... c'est ... il y a eu ce problème-là et ensuite, j'avais, on avait redonné, c'est un choix aussi de représenter de leur donner un autre fond de carte polaire et puis Peters et de remettre les continents aux bons endroits et là aussi, il avaient beau avoir compris quels étaient les différents continents, quels étaient les différents océans, passer d'un fond de carte à l'autre a pu poser problème ... euh ... que je dise pas de bêtises, j'en suis à trois, il m'en manque deux des ateliers, j'aurais dû les ré observer ... On a eu, alors ça, c'était un atelier assez rapide sur les fuseaux horaires, à partir de pareil de l'atlas. Ça a plutôt bien fonctionné et le dernier, je l'ai perdu, il va me revenir ...

[00:08:42]

C'est pas bien grave !

Bon bref !

Là vous avez évoqué quelques difficultés des élèves. Vous vous attendiez à ça quand vous les avez préparés ? Comment vous les avez préparés ces ateliers ? Parce que vous utilisez souvent le "on" ou le "nous" .

Oui parce que ça, pour le coup, pour l'AP on en avait discuté ensemble et du coup on avait tous les trois, parce qu'on est trois collègues en 6^e, évoqué les quelques thèmes qu'on voulait voir. Donc effectivement placement mers océans, travailler sur la rosace des vents, et cetera, et cetera, donc on avait listé comme cela 4 à 5 types d'ateliers et puis ensuite, chacun a fait des ateliers un peu à sa sauce.

On a, j'ai pu échangé avec certains collègues, on a ré échangé sur les ateliers en disant tiens moi j'ai un peu fait comme ça, on a re modifié certaines choses en en rediscutant. Mais en tout cas, les thèmes de base ont été choisis ensemble. C'est pour ça qu'effectivement j'utilise beaucoup le nous, c'est parce que si on était évidemment seul devant sa classe, c'est un ... c'est une AP qu'on a travaillée à trois.

[00:09:41]

D'accord. Et Euh ... Vous faites souvent ce genre de choses ? De travailler comme cela conjointement ?

Alors on l'a pas refait pour des chapitres plus tard dans l'année. On l'a refait en AP notamment en 5^e un petit peu. On a pu échangé parfois, se donner des idées, mais c'était plus, c'est plus ponctuel ...C'est vraiment le gros point qu'on a travaillé ensemble.

[00:10:05]

Et les difficultés là que les élèves ont éprouvées, vous vous attendiez à ce genre de choses ou pas ?

Euh ... oui .. Alors il y a des difficultés du coup qui ont été en plus ... je perds tous mes mots, c'est terrible ! ... Vivement les vacances !

Oui et puis il fait super chaud aujourd'hui !

C'est ça ! ... Des difficultés qui ont été en partie anticipées par moi, parce que j'ai de la chance parce que dans la semaine, je passe le dernier en AP ...Donc voilà ... mes collègues avaient pu passer et c'est vrai qu'en Ils me disaient « Tiens dans les consignes », il y a ... , notamment dans la lecture d'un atlas, d'aller chercher des informations dans un atlas, il a fallu énormément .. Du coup j'ai repris tous mes

travaux le soir avant de leur donner, vraiment décortiquer les consignes pour vraiment aller trouver telle chose dans l'atlas euh ...

Alors qu'est-ce qui posait problème pour les élèves ?

Alors déjà trouver le sommaire. Rien que cela ça coinçait, alors il ouvrait l'atlas et ils tournaient de la page 1 à la page 200 en espérant tomber sur la bonne image. Alors il a fallu commencer par Va, trouve la table des matières ou le sommaire puis ensuite ... Ben voilà, après euh ... dans les difficultés, bon il y en a ... je m'attendais à des difficultés au niveau de la retranscription d'une carte à l'autre. Après j'avoue que j'avais pas spécialement attendu ...c'était en tout début d'année, c'était ma première année en collège et je savais pas non plus trop sur quel pied danser. Je découvrais aussi à la fois les exigences, les élèves de ce niveau-là, donc j'étais encore loin d'avoir tout anticipé ! Déjà maintenant, j'ai pas encore tout anticipé, mais en début d'année, sur l'AP, c'était ... voilà j'ai découvert plein de choses.

[00:12:15]

Et et ... c'est ... vous disiez au début de l'année, j'étais loin d'avoir tout anticipé, et maintenant vous sentez quand même un changement ou par rapport à .. ?

Oui oui oui. Il y a quand même du changement. Déjà pour ... L'expérience fait dans l'année qu'on prend des habitudes de travail et des réflexes.

Par exemple ?

Euh ... dans l'explication des consignes ... dans ... les 6^e, par exemple, m'ont demandé, et puis je le fais de plus en plus, en tout début d'heure de noter au tableau tous les objectifs de la séance. Je leur donne évidemment à l'oral, je leur dis aujourd'hui on va faire ça ça et ça, et ils me demandent de plus en plus, vraiment, d'écrire objectif du jour, on va faire ça ça ça et puis d'effacer au fur et à mesure qu'on

a fait. Alors ça, c'est une habitude que j'ai prise avec le temps, en en rediscutant aussi avec eux au fur et à mesure. Voilà et puis effectivement dans les consignes, être vraiment ..., décortiquer au maximum les consignes.

[00:13:14]

D'accord. On va peut-être reprendre un petit peu ce que vous avez là. Parce que moi j'aimerais bien comprendre comment on passe du programme ... tout à l'heure vous avez dit on a commencé par la fin du programme et en fin de compte, on a, les élèves ont, se sont rendus compte qu'on a fait de la géo seulement à ce moment-là. Alors comment on passe du programme à ces unes ?

Alors, du coup donc, on a fait un premier chapitre sur la présentation des différents foyers de peuplement. Donc ... Ça, ça a été tout un chapitre que je leur ai fait, on a construit ensemble un fond de carte euh, où on a représenté les différents foyers de peuplement, faibles densités, et cetera, et ensuite, l'objectif dans ce chapitre-là, c'était de leur dire, Voilà, on a vu qu'il y avait des espaces faiblement peuplés, d'autres fortement peuplés, on va justement aller découvrir plus en profondeur ces différents espaces. Même si je les avais évidemment déjà évoqués, forcément le dernier chapitre invite à présenter mine rien ces différents espaces. Mais là, le but, je leur ai dit, on va rentrer véritablement dans le vif du sujet, on va découvrir ces espaces et j'ai commencé du coup par ce chapitre-là, sur les villes, en leur disant que c'était aussi un espace qu'ils connaissaient mieux, même si évidemment Mumbai n'a rien à voir avec Reims, mais ... euh ... on leur dit métropole, ils ont tous été là à dire Reims Métropole ! Ils ont tous été là à avoir ce réflexe, alors je leur dis attention : Reims métropole et une métropole en géographie, ce n'est pas là même chose ! Il a fallu décortiquer tout cela, mais ils avaient déjà des ...

[00:15 :00]

... entendu les mots .

Il y a des mots qu'ils avaient entendus et puis des *a priori*. Qu'est-ce que c'est qu'une ville ? Pour eux, ils savaient déjà. C'était intéressant, je pense de commencer par cela, toujours les mettre sur les chose qu'ils semblent maîtriser ou en tout cas qui les rassurent.

Ça vous semble important de faire comme cela ?

Oui. En tout cas, avec ces classes-là oui. Oui, ça me paraît important quitte après là voilà, j'ai préparé le chapitre sur une géographie, enfin je suis en cours et je les dépayse là, rien que là je les dépayse parce que Mumbai finalement, une fois qu'on a passé le cap de dire Une métropole, c'est une ville grosso modo, je leur dis on va voir ce qui se passe à Mumbai, ça n'a rien à voir avec Reims. Voilà, ça c'était pour l'objectif. Et puis j'ai voulu travailler sur la forme d'une Une pour plusieurs raisons. Une pour pouvoir les faire rédiger, on est dans un collège où la phase de rédaction est difficile et ils essaient beaucoup de négocier la rédaction.

C'est-à-dire ?

Ils cherchent à la limiter au maximum. On écrit quelque chose au tableau , Monsieur est-ce que je suis obligé de faire une phrase, est-ce que je suis obligé, là je l'ai encore eu il y a même pas une heure, est-ce que je suis obligé de recopier ce qu'on a mis au tableau ou mettre des numéros au lieu de mettre des phrases quand on se réfère à des choses, quand c'est des numéros. Alors ils sont beaucoup dans la négociation de l'écrit, dans la limitation de l'écrit. Alors évidemment pas tous, c'est une forme de généralisation, et ... du coup, les faire écrire, même dès la 6°, un maximum, et là aussi c'est une discussion de l'équipe et c'est quelque chose qui nous tient tous à cœur. Donc, voilà, la une permettait de les faire écrire, de les faire aussi s'approprier un travail de façon un peu plus originale et puis euh

[00:17:02]

Ce sont des travaux de groupe ça ?

Ça, ce sont des travaux de groupe. Ça m'a permis aussi, là du coup, de présenter qu'est-ce que c'est une Une de journal et de faire plus ou moins de l'EMC en même temps que je faisais de la géographie et de faire un combiné. Alors du coup les résultats ne sont pas toujours à la hauteur parce que pareil, il y a eu parfois une déconnexion : on a présenté ce que c'était une une, ensuite on est parti sur le travail sur Mumbai et certains avaient presque déjà oublié ce que c'était une une et on ne retrouve pas toujours les caractéristiques, le titre... Certains sont allés jusqu'à me mettre de la publicité en bas, et cetera, mais pas tous ... voilà qu'ont... Il y en a voilà... On a fait une activité, très bien, on passe à une autre activité, du coup ça n'a plus rien à voir et comme ce sont des activités, enfin ce travail-là, mais euh....., ça m'a pris quelques heures, pas 10 ou 15, mais simplement quelques heures, on lit la consigne une fois, on la relit plusieurs fois, mais en fait du début de l'heure à la fin de l'heure ils l'ont quasiment déjà oubliée la consigne et on avait beau, j'avais beau avoir mis dans ma consigne Attention il faut essayer de respecter au maximum ce qu'on a vu sur la une dans un journal, ben une fois qu'ils sont partis dans un exercice, les consignes sont dans un coin et ils ne les regardent plus.

[00:18:32]

Et là, vous me parlez de la forme, mais il y a quand même aussi du contenu, du fond.

Oui ... alors ... donc je leur avais donné plusieurs documents : une carte de Mumbai, il y avait un petit texte qui parlait des inégalités dans Mumbai avec le fait que dans certains quartiers il y avait des personnes très riches, ils ont tous voulu ensuite que je leur réimprime la photo du J'ai perdu son nom ... du type qui s'est acheté un hôtel ... un immeuble pour lui tout seul. Et donc le texte parle des inégalités, quartiers très riches, quartiers très pauvres. Il y avait une photographie de Marine

Drive, pareil, qui est un quartier riche de Mumbai avec une petite explication en dessous, une photo d'un bidonville et euh...une photo d'un centre commercial pour montrer qu'il y avait aussi des classes moyennes puisque c'était expliqué que les centres commerciaux étaient habités par les classes moyennes. Et en amont, je leur avais aussi montré une petite vidéo de 10 minutes sur...., une vidéo qui apparemment tournent pas mal sur les rickshaws à Mumbai, voilà, pour montrer un peu la vie d'un habitant peu fortuné à Mumbai. Donc on avait regardé la vidéo ensemble et puis ensuite, à partir de cette vidéo, on était parti de toutes leurs idées pour faire une mini trace écrite et puis tirer quelques informations qui servaient de complément à tous les documents que je leur avais donnés. Et du coup l'objectif, je leur ai dit « À partir de ces documents-là, racontez-moi quelles sont les inégalités qu'on voit à Mumbai », en fait je voulais qu'ils me présentent les différents quartiers et puis comment vivent les habitants. Et puis voilà, effectivement, on a des quartiers plus ou moins, enfin très riches avec des habitants qui vivent très bien, et puis des quartiers beaucoup plus pauvres où on est obligé effectivement, quand on ne peut travailler, de conduire un rickshaw avec les conditions difficiles que ça peut entraîner. Donc voilà l'objectif ... euh ... qui a été bien respecté dans l'ensemble. Je leur avais aussi demandé, euh... de me présenter... donc c'est pour ça que à peu près tous m'ont mis l'image et normalement c'est expliqué, où, premier objectif, où est Mumbai. Je leur avais dit et bien voilà, si vous écrivez dans un journal, ne commencez pas en pensant que votre lecteur sait de quoi vous parlez, donc présentez Mumbai en insistant points cardinaux, et cetera et puis après, présentez les différents quartiers.

[00:21:12]

Donc ces vignettes, ces photographies, sont celles que vous aviez données ?

Oui, voilà, toutes les images, c'est à la fois des images du coup que je leur avais déjà données, que je suis allé réimprimer pour qu'ils les découpent plus du coup, ils m'avaient demandé ben Monsieur est-ce qu'on pourrait avoir un autre document parce que la tour ils sont plusieurs à me le demander, ou ils m'ont demandé. Votre

image de bidonville, elle est intéressante, mais est-ce qu'on peut pas regarder pour en trouver une autre qui convient mieux à ce qu'on veut dire ou qui nous plaît mieux tout simplement ? Donc j'ai discuté un peu avec chaque groupe, ils m'ont dit quelles images ils voulaient puis ensuite je les ai imprimées et puis ... Alors du coup, mais bon, ce qui n'a le coup pas fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, mais bon je ne désespère pas que ça fonctionne, je peux pas tout leur inculquer d'un coup, c'est que du coup les images ont été collées, mais euh ... sans forcément de ... rien derrière , même pas une ligne de légende, pourtant ça avait été demandé, mais du coup, là, ça doit être une erreur de ma part parce que personne ne l'a mise, c'est que, à mon avis, ça n'a pas été assez clair ni dans mes consignes, ni suffisamment répété. Mais au moins je suis ... voilà le travail de fond a été fait, donc si après il me reste à travailler sur, si vous mettez une image, légendez-la, expliquez pourquoi, à la limite, c'est l'étape suivante et je m'en inquiète pas plus pour le moment.

Voilà...

[00:22: 43]

Il y a d'autres espaces maintenant pour l'habiter en 6^e. Alors vous allez faire cela comment ?

Alors du coup ... le travail que j'ai prévu ensuite est un ... je vais essayer de fusionner ... soit je fais deux chapitres l'un après l'autre, soit du coup je vais essayer de fusionner les deux chapitres en parlant des espaces de faibles contraintes et à l'inverse, un espace de fortes contraintes, l'espace littoral. Donc soit, je fais deux chapitres l'un après l'autre, soit je fais un seul chapitre justement pour leur montrer .. mais ... voilà ... une confrontation de deux espaces vraiment très différents ... Voilà, j'avais aussi hésité du coup parce qu'il y avait encore deux chapitres sur les espaces de faibles contraintes, espaces de faibles contraintes en général et puis... euh non ! Espaces de fortes contraintes et espaces de faibles densités que j'ai hésité aussi à mettre ensemble parce que fortes contraintes équivaut souvent à faibles densités,

mais euh ... ça me paraît moins pertinent et tout bêtement moins marquant pour les élèves plutôt que leur montrer faibles densités, fortes densités.

[00:24:02]

Alors qu'est-ce qui vous amène à choisir de faire ensemble, et cetera.... là, la réflexion, elle va porter sur quoi ?

Elle va porter notamment sur ce que j'ai pu dire jusqu'à maintenant ... que quand on fait des choses l'une après l'autre, parfois ils oublient qu'il peut y avoir des liens, donc faire un seul chapitre, quitte même à faire grand A grand B , mais en restant sur un seul chapitre et en ayant une conclusion commune euh ... je pense ... à voir si ça fonctionne, mais que du coup l'impact sera plus fort ...Leur dire, voilà il y a faibles densités et du coup je leur montre les fortes contraintes et à l'inverse fortes densités avec les littoraux pour vraiment leur montrer un contraste de deux espaces différents ...dans un seul chapitre...

[00:24:47]

... en fait, ... cette réflexion pour les marquer, pour ... et cetera ..., elle est propre à la discipline ou vous avez un peu cette même réflexion quand vous faites de l'histoire ?

J'ai la même réflexion quand je fais de l'histoire, c'est pour ça que ...

C'est pas propre à ...

Non, non...

... à une discipline en fait ?

... c'est souvent, effectivement, les thèmes, j'essaie de les regrouper et de faire plusieurs chapitres, soit ensemble, soit les uns à la suite des autres parce que sinon ... ils ne revoient plus les liens entre les uns et les autres.

[00:25:24]

Et hum ... et entre, ben voilà vous réfléchissez, on le voit très largement, à ces chapitres et par rapport à leur mise en œuvre en classe. Là, il y a des petits points, mais globalement, c'est quand même une activité qui a fonctionné. Sinon, il y a d'autres ... vous éprouvez d'autres difficultés par rapport à la classe, à la ... le fait de les mettre au travail, parce que là, ce sont des travaux de groupe, ça doit pas être facile, ça doit pas être si facile que ça.

Alors, ces travaux de groupe, ben .. il y a eu la difficulté de les mettre au travail ensemble. Alors j'ai deux classes qui sont très hétérogènes toutes les deux, mais, avec, voilà, avec des groupes qui fonctionnent assez bien. Sur ce travail-là, là je les avais laissé se mettre en groupe seuls, enfin ..

Oui, par affinités ...

...Par affinités. On a pourtant eu quand même en cours de route des groupes qui se sont désolidarisés, mais pas tant à cause de la géographie c'est plus lié à l'ambiance et à l'humeur du jour qui peut être très fluctuante et très changeante. Euh ... maintenant je trouve que ça a quand même bien fonctionné. On a justement des groupes ou des individus dans les groupes qui se sont révélés euh ... alors même que ... ben ... seuls, ils n'étaient pas toujours tout le temps dans le travail. Je pense à certains élèves qui ont de grosses difficultés en histoire-géographie, en tout cas des résultats assez fragiles et qui, sur cette activité-là, ce sont vraiment révélés ... Alors ça n'a pas fonctionné pour tout le monde, mais le travail de groupe a plutôt bien fonctionné dans l'ensemble. Après, j'ai deux classes de 6^e qui ne ... qui sont très hétérogènes l'une par rapport à l'autre : j'en ai une qui avance beaucoup mieux que

l'autre et pour laquelle ça a été plus fluide, alors que la seconde ... je pense notamment ... pas à ce chapitre-là, mais le premier chapitre quand j'ai parlé du chapitre général, on a construit le fond de carte ... il y a une classe avec laquelle ça a été beaucoup plus simple que la deuxième.

[00:27:32]

Alors comment vous avez construit ce fond de carte ?

Euh ... alors ce fond de carte ... euh... je me suis servi à l'origine d'un exercice qui était dans un manuel de 4^e en géographie, où ils expliquaient comment construire un fond de carte étape par étape. Donc en fait il y avait trois mini-cartes ... je vais d'abord parler de l'exercice de géographie ... je reviens après à mon exercice de 6^e ... Donc c'était ... que je dise pas de bêtises ... ben bref, c'était sur les villes ... c'était sur le chapitre sur la mondialisation. Donc trois mini-cartes sur ... qui montraient chacun un élément différent, c'était les flux, c'étaient les grandes villes ... je sais plus exactement et ... euh ... trois petites questions pour préciser en fait de quoi parlait chacune des cartes. Et à côté de ces trois cartes, il y avait un fond de carte ... euh ... où il y avait déjà le fond de carte et ils laissaient de la place pour mettre le titre et en dessous il y avait de la place ... la légende était découpée en deux, d'un côté le grand I où ils avaient déjà mis les figurés et il fallait retrouver le titre et, de l'autre côté, le titre, il fallait retrouver les figurés. Puis plusieurs questions et j'avais trouvé plutôt bien construit l'exercice dans son ensemble et assez simple, vraiment plutôt fluide. Du coup, j'ai transposé cette idée, j'ai reconstruit moi-même trois petits schémas sur espaces .. où j'avais montré les espaces fortement peuplés, enfin les foyers de peuplement, espaces à fortes contraintes, et cetera ... et puis j'avais du coup ... je leur avais redonné comme ça des petites questions pour comprendre chacun des espaces et puis ensuite construire ensemble le fond de carte.

[00:29:29]

Vous utilisez souvent des manuels comme ça pour trouver en quelque sorte des sources d'inspiration ?

Oui, je me sers des manuels ... soit je vais en tirer des documents déjà tout faits, soit voilà, comme là, je trouve l'idée intéressante et puis après je reconstruis... totalement la séquence, mais en me m'appuyant sur ce qu'il peut me donner. Mais, oui... Euh ça m'arrive quand même très régulièrement. J'ai plusieurs manuels très différents, du coup voilà ... je feuillette tout, il y a partout du coup, car en plus ils traitent tous 25 sujets différents, mais on finit toujours par ...

[00:30:07]

C'est difficile du coup quand on en a 25 de faire le bon choix ?

Oui, alors quand on en a de trop, après c'est difficile, après j'avoue du coup que j'ai mes manuels un peu mes chouchous, ceux avec qui... vers lesquels je vais plus spontanément.

[00:30:24]

Alors qu'est-ce qui détermine votre choix ? Qu'est-ce qui fait qu'un manuel devient un chouchou ?

Alors ... ben déjà ... Tout simplement déjà, je vais commencer par regarder les manuels qu'on a au collège, parce que ...

... Ce sont ceux d'ici ...

...Ce sont ceux d'ici, que je les trouve dans l'ensemble plutôt bien faits, après tout n'est pas ... Après ça peut arriver de travailler sur le manuel, si on peut travailler sur

le manuel en classe, c'est déjà plus ... plus ... simple. Donc je vais assez régulièrement vers ces manuels-là. Et puis après, je vais vers des manuels dont je trouve à la fois les documents assez pertinents, c'est-à-dire il faut pas 25 documents pour expliquer un phénomène, mais en même temps ben .. pas trop denses non plus avec un fourre-tout. Donc il y a des manuels quand même où les documents sont plus ou moins choisis, en tout cas, je trouve, et puis je regarde aussi le questionnement et la manière dont voilà ... sont faites les questions et si ça change, si c'est pas toujours juste petit 1 trouve ça, petit 2 trouve ci. Euh ... voilà des manuels qui proposent des activités un peu différentes et dont je me ressers plus ou moins en partie, volontiers.

[00:31:35]

D'accord. Et là, bon, je vois il y a habiter, mais si je fais le tour de la classe, là on voit l'histoire de la cathédrale de Reims ...

Oui, là c'est l'histoire de la cathédrale de Reims...

Là, on a aussi de la géographie.

Là on a de la géographie en 4^e sur le tourisme. Donc un autre travail où ils devaient, euh ... pareil, un peu la même idée, où je leur avais donné le document et ils devaient répondre à une consigne. Là ils devaient m'écrire un ... un guide touristique pour me décrire une station touristique. Alors il y avait deux exercices différents. C'est pareil, ils étaient en groupes, certains groupes travaillaient sur d'où venaient les touristes qui vont dans cette station et qu'est-ce qu'ils pouvaient y faire et puis les autres touristes ... les autres touristes !

Les élèves vous voulez dire ... sont-ils des touristes ?

Lapsus révélateur, ça on ne sait pas pas ... ! Les autres élèves devaient travailler sur les points communs ... les points positifs et les points négatifs de cette station balnéaire.

[00:32:37]

C'est important pour vous d'accrocher comme cela les travaux des élèves ?

Oui, je trouve que .. 1 ça les ... ils sont dans l'ensemble plutôt contents parce qu'ils trouvent qu'il y a une reconnaissance du travail qui est fourni et puis en plus quand on leur dit en avance Attention votre travail, non content d'être évalué, observé, et cetera, si on leur dit il sera affiché, il y a un peu, pour certains, attention pas tous, une forme de ... une pression sociale ... il faut que je fasse quelque chose de beau parce ça va être vu par tous les copains et par les autres classes qui vont avoir Monsieur X... Donc, euh... pour certains, euh... ça les booste et puis même pour moi, je suis plutôt content de...

Ah oui ! Expliquez-moi !

Ben moi je suis content de voilà, de voir le rendu de mes élèves et de l'afficher et de dire ben voilà ... avec telle classe on a fait ça et ... euh ... et puis leur montrer aussi que moi je suis content d'eux, je suis fier d'eux et pas juste Prends le document, fourre les dans un coin... Alors de temps en temps, je renouvelle. Alors on avait des travaux dans le coin ici. Ça ça va sans doute bouger à un moment donné, enfin ça ça se renouvelle, mais ils sont plutôt contents et je trouve que ça égaye aussi une salle de classe. C'est tout bête, mais euh ... une salle de classe, c'est un peu triste quand on arrive ...

[00:34:02]

C'est vrai ? C'est une façon de vous l'approprier en fait.

Voilà, c'est aussi une forme de s'approprier la classe, soi-même et avec les élèves qui disent Voilà, c'est ma classe, il y a mes travaux qui sont affichés là.

[00:34:16]

Hum hum ... alors si on revient sur habiter, parce que c'est quand même la notion qui est centrale dans le programme de 6^e. Selon vous, qu'est-ce qu'elle amène à l'enseignement de la géographie, cette notion ?

Euh ...

... Parce qu'en fait on la retrouve tout au long de l'année.

C'est ça, c'est vraiment la thématique principale. L'objectif, c'est vraiment de confronter les élèves à ...leur quotidien ... au quotidien, pas forcément le leur d'ailleurs. Habiter un lieu, c'est vraiment le quotidien au sens le plus ... ferme du terme. Et du coup, leur montrer, ben voilà, le quotidien qui est le leur n'est pas spécialement le même partout et que ce qu'ils peuvent vivre, ce qu'ils peuvent habiter, aujourd'hui habiter Reims, ce n'est pas habiter Mumbai, ... et ce n'est pas habiter une ferme ... enfin Leur montrer, voilà, cette notion que ce qu'ils vivent eux comme habiter, et ben c'est intéressant de le connaître. Et du coup, dès que j'ai pu métropole, leur faire des ponts avec ce qu'ils vivent aujourd'hui c'est intéressant , mais faire une ouverture aussi, c'est le propre de la géographie, c'est leur faire une ouverture sur le monde. Et ... vraiment la notion d'habiter pour moi ça se rapporte au quotidien, plus par exemple que voilà ... quand on travaille sur le tourisme ou d'autres termes, d'autres thèmes en 4^e par exemple. En 6^e, ça se réfère vraiment à la vie de tous les jours.

[00:35:57]

D'accord. Et donc il n'y a pas tellement de difficulté à la mettre en œuvre cette notion au final pour vous ?

Non. Alors après .. mais ... également, en 5^e. Je trouve que les programmes de 6^e et de 5^e sont relativement euh ... 5^e, c'est très redondant je trouve et 6^e, c'est une typologie et ... euh ... ben je trouve c'est intéressant d'en montrer plusieurs, mais au bout d'un moment, une fois qu'on en sera au 5^e habiter différent .. euh ...

[00:36:34]

Vous avez peur de cette redondance ?

Ouais. J'ai peur d'une redondance même si effectivement c'est des choses très différentes fortes contraintes ou métropoles, mais ... euh ... ouais, je trouve c'est assez redondant et le programme de 5^e est encore pire à ce niveau-là je trouve. Ouais... Mais après non, pas spécialement de difficultés propres à l'habiter. Je dis par rapport, effectivement, aux repères spatiaux et cetera, la géographie en elle-même c'est parfois un peu flou dans leur esprit, mais en fait, quand on est dans le travail et qu'on leur explique les choses, j'ai deux classes qui fonctionnent plutôt bien en 6^e. Ils comprennent ce qu'on ...

[00:37:17]

Alors qu'est-ce que vous entendez quand vous dites c'est flou dans leur esprit ?

Ben euh...Quand on a commencé Mumbai notamment, pour eux, mais c'est justement tellement à des années-lumière de ce qu'ils vivent, que ils ont du mal à le concrétiser et à comprendre qu'on vit vraiment dans ... de telles manières.

D'accord .. ça les décentre en fait.

Oui.

[00:37:53]

Alors je sais pas ... on va peut-être arriver à la fin de l'entretien. On a discuté, mais il y a peut-être des choses auxquelles je n'ai pas pensé et vous avez peut-être envie de rajouter quelque chose. Dites-moi.

Euh ... ben sur la géographie ...

Ou sur votre début d'année ici ... enfin voilà ... là ça y est vous êtes ...

Ah, ça y est... Je suis en plein dedans

C'est comment d'être en plein dedans ?

C'est fatigant ...non c'est assez, c'est plutôt passionnant quand même, malgré tout, malgré effectivement à la fois la fatigue et puis les difficultés d'enseignement et extra enseignement qui peuvent exister dans ce collège. Mais euh ...

Par exemple, vous parlez de difficultés ?

Ben parce on a quand même... je peux avoir parfois un public assez agité qui sait aussi ... on est devant un public qui ... pour dire les choses qui euh ... simplement même si c'est un peu maladroit n'aime pas les nouveaux ... et vraiment c'est assez fort. Tous les collègues, quand je suis arrivé en début d'année, me l'ont dit. Ils m'ont dit Attention Valentin, et ce sera la même chose pour tes nouveaux collègues, il faut souvent un an à peu près pour s'acclimater au collège et pour que les élèves s'habituent à toi. Et euh ... c'est vrai il a fallu beaucoup de temps ... pas les classes de 6^e du coup, parce que eux aussi ils sont nouveaux et ils ne savent pas que je n'étais pas là l'année dernière ou l'année d'avant, mais les 5^e, les 4^e déjà m'ont

pendant plus leurs semaines, voire plusieurs mois dit... ont regretté leur ancien professeur. Ils me le rappellent régulièrement .. on ne faisait pas comme cela avec ...

... ah oui ! Ils s'en souvenaient !

Ils s'en souvenaient très bien. Ah ! Je préférerais untel ... vivement que je récupère untel l'année prochaine donc ...

D'accord, ça doit pas être facile à vivre.

Et puis voilà... ils peuvent vraiment pas être tendres parce que du coup ... ils testent, mais ils testent assez fortement. Alors du coup... j'ai notamment une classe de 4^e avec laquelle ça a été très difficile pendant une partie de l'année. Maintenant, ça va beaucoup mieux, ça y est ... On s'est habitué les uns aux autres et c'est plutôt plaisant. La classe de 5^e, c'est assez intéressant parce que la classe de 5^e, ça c'est intéressant, ça va aussi beaucoup mieux, mais quand je les vois, .. parce que je fais un EPI avec ma collègue de français, quand ils sont dans la classe de français qui les avait déjà l'année dernière et cetera, c'est encore beaucoup plus calme que dans ma classe et il y a vraiment ce ... je crois pas que ce soit forcément ... enfin il y a peut-être une part d'autorité, ça c'est ... mais il y a encore cette ... On s'habitue à Monsieur X... parce que c'est d'une salle à l'autre, même quand ma collègue de français est avec moi, c'est quand on est dans cette salle-là, il y a une espèce d'émulation différente ... Ils sont pas spécialement agités, c'est parce que ... ça va, mais ils sont moins calmes. J'ai une classe de 4^e avec laquelle, pour le coup, ça ne passe pas du tout, donc elle c'est ... c'est assez difficile, mais pareil, je suis convaincu, on verra l'année prochaine, mais que je recroiserai ces élèves l'année prochaine, ils seraient ... ils me regretteraient presque. Enfin, il leur faut en fait un an, et puis au bout d'un an, ils disent oh ben finalement c'était pas si mal ! Donc voilà, l'année est un peu difficile parce que c'est l'année de l'habitude.

hum hum ... d'accord ... hum hum ... Bien écoutez, merci beaucoup.

Ben de rien

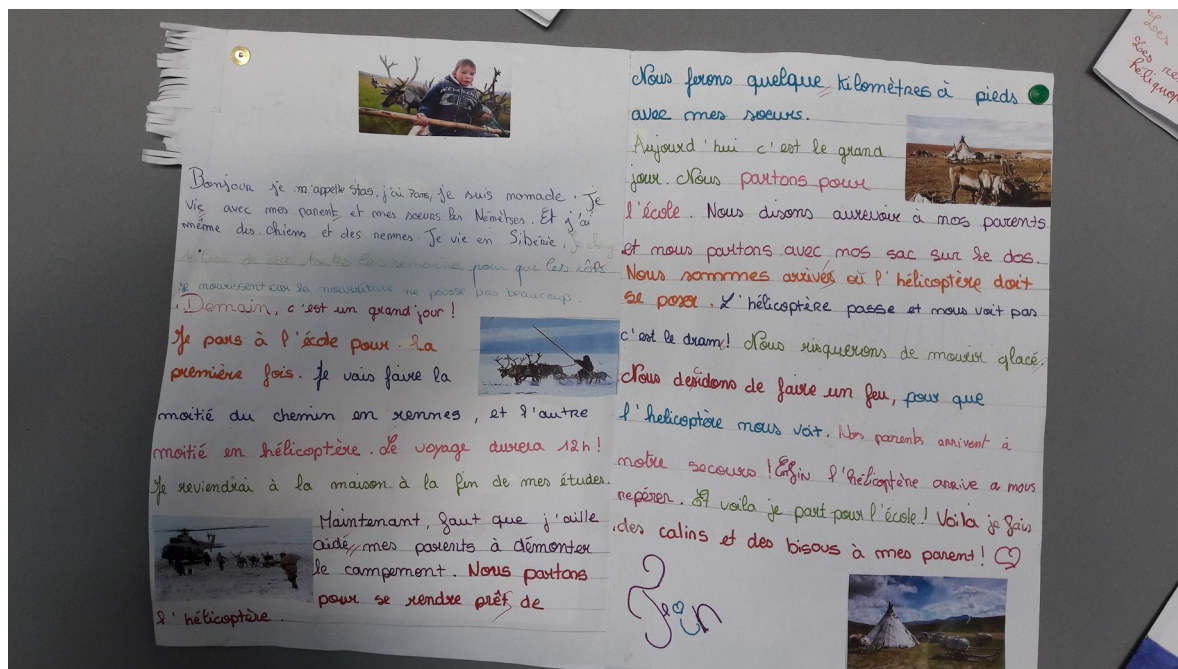
Merci.

Annexes 6 : Traces d'activités liées à la mise en œuvre du concept d'habiter

Annexe 6-1 : Photographie prise dans une salle de classe (P2)



Annexe 6-2 : Photographie d'une production d'élèves concernant le thème 2 Habiter un espace de faible densité (Habiter un espace à forte(s) contraintes(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité (P1)



Annexe 6-3 : Photocopie d'un cahier d'élève (P4)

(1ère page, à gauche du cahier)

HABITER UNE METROPOLE

Depuis l'Antiquité, les hommes se regroupent pour vivre ensemble dans des villes. En effet, les villes concentrent les activités, ce qui attirent hommes et femmes. Peu à peu, on a distingué les villes ordinaires des métropoles qui sont des grandes villes qui concentrent la population, les activités et les fonctions de commandement. Aujourd'hui, 53% de la population mondiale vit en ville.

Problématique: Comment habite-t-on les métropoles ?

Activités pages 182 à 189.

I. / Des métropoles attractives

Les métropoles concentrent les fonctions politiques (mairie), financières (centre d'affaires, grandes entreprises), touristiques et de loisir (stade de sport, hôtels), commerciales (centre commerciaux), d'éducation (université) et culturelles (musées et bibliothèque).

C'est pourquoi, elles attirent autant. Ainsi, les métropoles attirent des personnes d'origines diverses, elles sont donc cosmopolites. Dans les pays en développement (surtout localisés dans l'hémisphère sud), elles attirent des populations rurales : c'est l'exode rural.

Métropole: Grande ville qui concentre la population, les activités et les fonctions de commandement.

Cosmopolite: qui accueille des populations de diverses origines.

Pays en développement: pays qui s'enrichit, mais qui connaît encore une grande pauvreté.

Exode rural: départ des habitants des campagnes (espace rural) pour la ville (espace urbain).

II / Des fonctions et des espaces variés

(2ème page, à droite du cahier)

EXERCICES

Activité pages 186 à 187

1 Localiser Mumbai.

Mumbai est dans l'Asie en Inde, et au Sud.

2 Compléter le tableau ^{en} indiquant dans chaque colonne l'élément qui montre l'importance de Mumbai.

Population	Économie	Culture
8,5 millions d'habitants en ville.	Ils ne font pas beaucoup d'économie.	Il y a que des choses naturelles et pas beaucoup de choses fabriquées.
22 millions dans l'agglomération.		marais)

3 Comment la population de Mumbai a-t-elle évolué depuis 1950?

Depuis 1950, la population de Mumbai a évolué de double en double.

En 1960 il y avait 4 millions d'habitants et en 1980 il y avait 8,5 millions d'habitants.
8,5 est pratiquement le double de 4.

Comparer cette évolution avec celle de Mumbai.

C'est la même évolution.

1. Dans quelles directions la métropole s'étend-elle ? Faites des hypothèses pour

(3^e page, au gauche du cahier)

des dix plus grandes métropoles en 2014.



ii : dix plus grandes métropoles

confond avec le centre d'affaires (Montréal). Le centre-ville est un espace de consommation, de travail, résidentiel, commerce, touristique et culturel.

Autour du centre-ville se trouve les banlieues et les villes périphériques. Il s'agit d'espaces où il y a beaucoup de logements : immeubles collectifs, logements pavillonnaires et des maisons individuelles. Ainsi, on habite en banlieue ou en périphérie ~~avec~~, mais on travaille autour du centre-ville : il s'agit de migrations pendulaires.

Banlieue : espace urbain entourant le centre-ville.

Ville périphérique : ville à proximité de la ville principale.

Migration pendulaire : déplacement quotidien entre le domicile et le lieu de travail.

Schéma d'une agglomération

(4^e page, à droite du cahier)

EXERCICES

(Suite)

à l'isolement de continent, il n'y a que la mer.

Guide.

Il ne fallait pas le faire.

Quelle contrainte pose le site de Mumbai ?

Il y a beaucoup de pollution à cause des déplacements (ils se déplacent et de la voiture).

Grâce à l'échelle de la carte, calculez sur combien de kilomètres la ville s'étend de 5 km au nord.

Qu'en déduisez-vous sur les déplacements des habitants ?

Ils utilisent beaucoup la voiture, ils se déplacent beaucoup. Parfois au trot ils y vont à pied. Puis après c'est le vélo. Puis pour rejoindre les autres de la ville c'est le bateau.

À l'ordre des objets qu'ils utilisent le plus au moins souvent est :

- La voiture
- A pied
- Vélo
- Le BATEAU

Exercice 1 p 190 (le tableau)

Les lieux de la métropole...

	où l'on habite	où l'on se divertit	où l'on travaille	moyens de transport
Montréal	Dans une ville pavillonnaire	Centre commerciaux, ville	Dans les entreprises, les bureaux	voiture, trains, bus
Mumbai	Dans une ville bidonvilles	Dans les musées, parcs	Dans les grandes entreprises, bureaux	voitures, bus, train

(5^e page, à gauche du cahier)




● : centre-ville
● : banlieue
— : axe de communication
○ : villes périphériques

III. / Les défis des métropoles

Les inégalités sont très fortes dans les métropoles. En France, et dans les pays développés en général, ce contraste (différence) se voit entre les quartiers défavorisés (« cités ») et les quartiers aisés du centre-ville. Le contraste est plus fort dans les pays en développement ou pauvres où des quartiers luxueux sont voisins de bidonvilles. Les habitants de bidonvilles vivent sans eau courante et/ou électricité. C'est un défi pour l'avenir.

(Nous ne possédons pas la suite : la page 6, à droite en regard de celle-ci est vierge).


Annexe 6-4 : Photocopie d'une évaluation produite par P3

La naissance du premier monothéisme – Habiter les littoraux				
Nom :	Appréciations :	<p>Maîtrise insuffisante. Poursuis tes efforts !</p> 	<p>Maîtrise fragile Objectifs partiellement atteints.</p> 	<p>Maîtrise satisfaisante C'est un bon travail, les objectifs sont atteints !</p> 
Prénom :				
Classe :				
Compétences travaillées				
Ex 1 : 5 pts	Je connais le vocabulaire de la leçon			
Ex 2 : 5 pts	Je sais utiliser une frise chronologique			
Ex 3 : 4 pts	Je sais différencier mythe et faits historiques			
Ex 4 : 6 pts	Je connais les grands repères géographiques			

Exercice 1 : Je connais le vocabulaire de la leçon – 5 points
Avec tes propres mots, propose une définition des mots suivants :

Monothéisme	
Synagogue	
Diaspora	
Z.I.P.	
Littoral	

Exercice 2 : Je sais utiliser une frise chronologique – 5 points



Sur la frise ci-dessus, place de la manière qui convient :

- 587 : Destruction du 1^{er} temple
- Vers - 1000 : David
- 70 : Prise de Jérusalem par les Romains
- De -800 à -100 : Ecriture de la Bible

Attention, pense à grader la frise astucieusement !

Exercice 3 : Je sais distinguer mythes et faits historiques – 4 points

« Le roi Salomon était roi sur tout Israël. Les Hébreux étaient nombreux. Ils avaient à manger et à boire, et ils étaient heureux. Ils vivaient en paix avec tous les pays qui les environnaient. Les Hébreux demeuraient en sécurité, chacun sous sa vigne et sous son figuier.
(...) Dieu donna à Salomon sagesse et intelligence. Son nom était connu de toutes les nations alentour. (...) Salomon dit : « A présent il n'y a plus ni adversaire ni menace de malheur, j'ai l'intention de bâtir une Maison pour mon Dieu, conformément à ce que le Seigneur avait dit à David mon père ». Salomon bâtit le Temple en 7 ans ». D'après la Bible, Premier Livre des Rois, 4 et 5.

Sur ce document :

- Souligne en bleu les passages qui désignent des faits historiques vérifiés.
- Souligne en rouge les passages qui sont des croyances, des mythes.

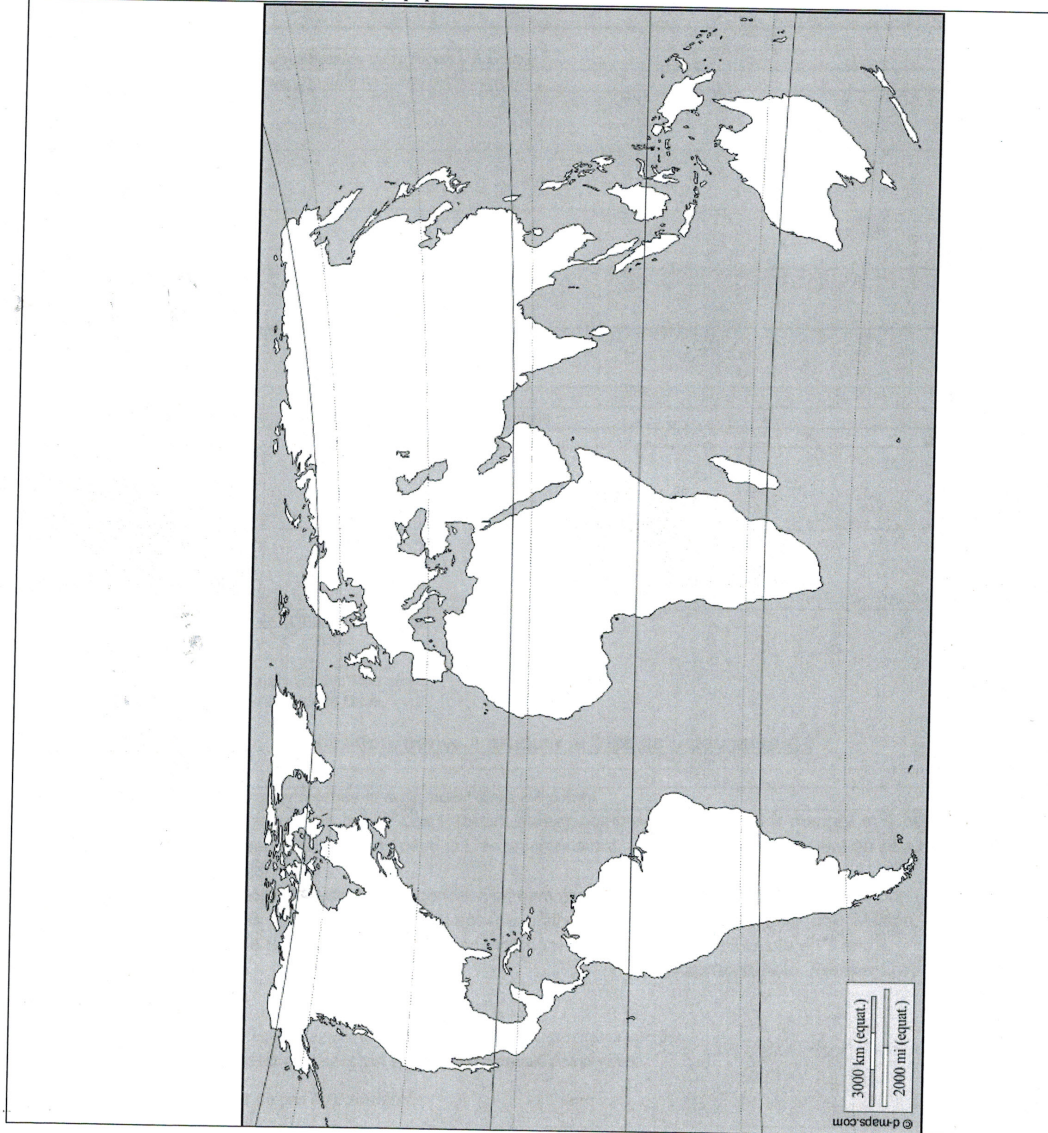
Des passages peuvent ne pas être soulignés.

En quelques lignes et avec tes propres mots, justifie ton choix :

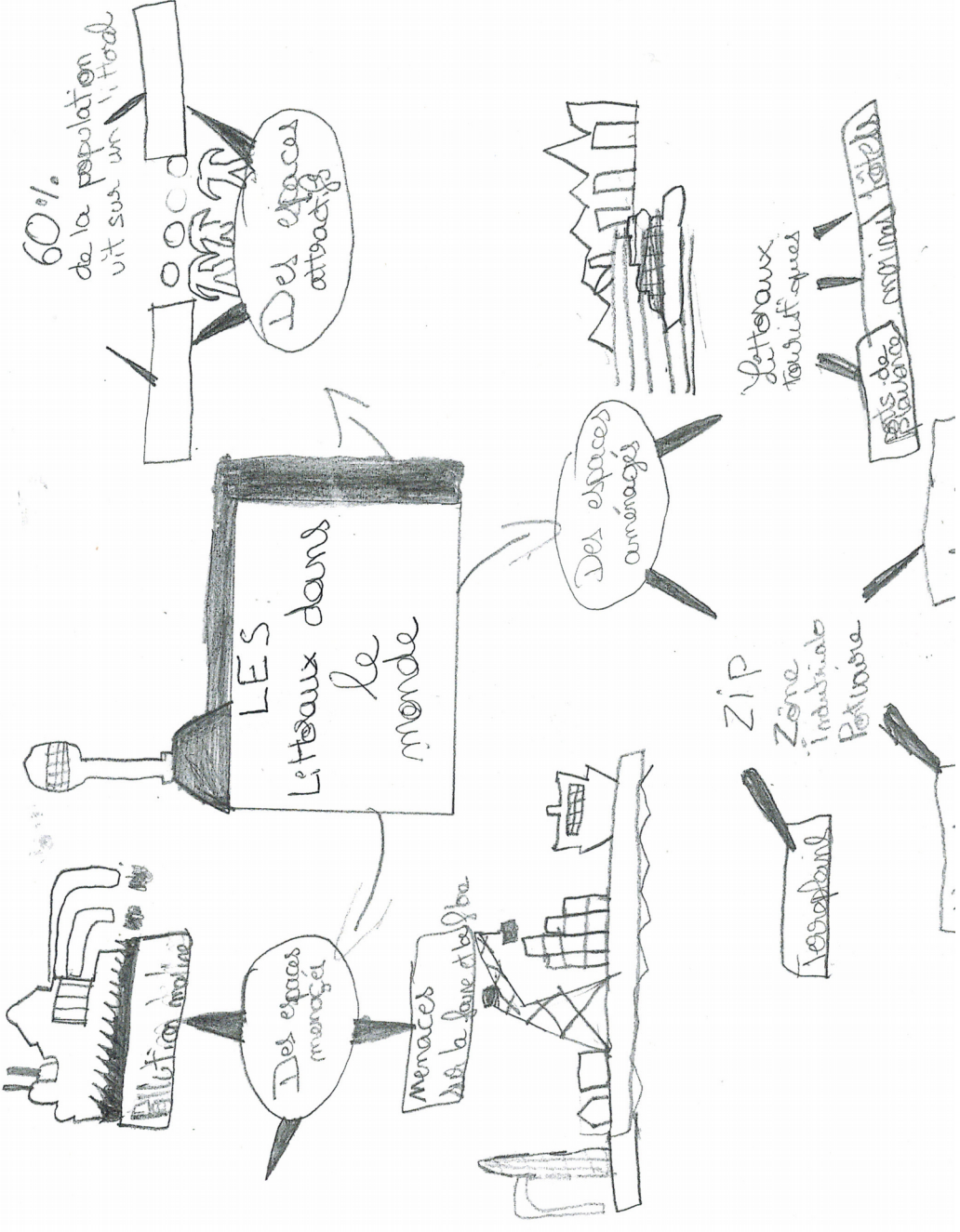
Exercice 3 : Je connais les grands repères géographiques – 6 points

Sur cette carte, tu dois placer :

- Au stylo BLEU : trois océans de ton choix
- Au stylo NOIR : trois continents de ton choix
- Au stylo VERT et en lettres minuscules : la ville de Montréal et la ville du Havre
- Au stylo ROUGE : l'Équateur et le Tropique du Cancer.



Annexe 6-5 : Photocopie d'une trace écrite sous forme de carte mentale par P3



Annexe 7 : Premières caractéristiques du corpus A après lemmatisation

Corpus A	R1	R2	R1R2
Nombre de textes	31	31	62
Nombre de segments de texte	82	74	156
Nombre d'occurrences	2 737	2 674	5 411
Nombre de formes	553	561	844
Nombre d'hapax	301 (11.00 % des occurrences – 54.43 % des formes)	312 (11.67 % des occurrences – 55.61 % des formes)	438 (8.09 % des occurrences – 51.90 % des formes)
Moyenne d'occurrences par texte	88.29	86.26	87.27

Annexe 8 : Principales formes actives dans R1, R2 et R1R2 après lemmatisation

R1		R2		R1R2	
Formes actives	Fréquence	Formes actives	Fréquence	Formes actives	Fréquence
Espace (nom)	91	Espace (nom)	57	Espace (nom)	148
Lieu (nom)	32	Élève (nom)	34	Vivre (verbe)	45
Vivre (verbe)	30	Monde (nom)	33	Notion (nom)	40
Notion (nom)	25	Expérience (nom)	25	Lieu (nom)	36
Territoire (nom)	20	Permettre (verbe)	23	Élève (nom)	35
Habiter (verbe)	17	Géographie (nom)	20	Monde (nom)	34
Ville (nom)	17	Géographique (adj)	18	Territoire (nom)	32
Habitant (nom)	16	Homme (nom)	15	Géographie (nom)	30
Humain (adj)	16	Notion (nom)	15	Habiter (verbe)	30
Façon (nom)	15	Vivre (verbe)	15	Expérience (nom)	28
Renvoyer (verbe)	15	Pratique (adj)	14	Géographique (adj)	28
Individu (nom)	13	Habiter (verbe)	13	Permettre (verbe)	28
Vie (nom)	13	Quotidien (adj)	12	Pratique (nom)	26
Également (adv)	13	Territoire (nom)	12	Homme (nom)	25
Différent (adj)	12	Représentation (nom)	11	Représentation (nom)	23
Pratique (nom)	12	Comprendre (verbe)	10	Également (adv)	23
Représentation (nom)	12	Enseignement (nom)	10	Quotidien (adj)	22
Social (adj)	11	Manière (nom)	10	Façon (nom)	21
Géographie (nom)	10	Également (adv)	10	Habitant (nom)	20
Géographique (adj)	10	Étude	10	Humain	20

		(nom)		(adj)	
Homme (nom)	10			Ville (nom)	20
Prendre (verbe)	10			Différent (adj)	19
Quotidien (adj)	10			Renvoyer (verbe)	19
				Vie (nom)	18
				Pratiquer (verbe)	16
				Sentir (verbe)	16
				Individu (nom)	15
				Manière (nom)	15
				Prendre (verbe)	15
				Social (adj)	15

Annexe 9 : Concordancier pour la forme « lieu »

**** *var1_Q1 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
architecture infrastructures tissus urbains morphologie urbaine mise en réseau des
différents **lieux** centraux font partie de l

**** *var1_Q23 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_H
dans mon enseignement de la géographie encourager les élèves à transformer leur
expérience quotidienne et leurs usages des **lieux** du quotidien en savoir
géographique partir des expériences du monde des élèves pour bâtir en classe une
reflexion géographique

**** *var1_Q5 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_H
manière d occuper l espace au quotidien de le construire de le transformer il faut
prendre en compte les différentes façons d l espace **lieux** de vie de travail
touristiques

**** *var1_Q8 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
est une notion géographique qui renvoie à l ensemble des **lieux** que les individus
parcourent pratiquent au quotidien ainsi la notion d ne concerne pas uniquement le
lieu d habitation mais l intégralité des espaces que l individu fréquente

**** *var1_Q8 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
il s agit aussi bien du **lieu** de travail que du centre commercial où l on fait ses
courses ou encore un espace touristique régulièrement arpenté

**** *var1_Q11 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
de fait si l idée d se rapporte fréquemment au **lieu** bâti maison je pense qu il faut le
voir plus largement comme l espace vécu cher à a frémont autre point à mon sens
comporte une notion de régularité

**** *var1_Q12 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_A
c est s inscrire dans un **lieu** et se l approprier la dimension vivre est indissociable à
la notion c est un des pans de la géographie actuelle celle d une science sociale
réhumanisée où l homme est pleinement acteur de son milieu

**** *var1_Q12 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_A

il modifie son milieu établit des relations avec d autres acteurs s approprie certains aspects **lieux** nouveaux dans lequel il vit aussi au sein d un même **lieu** nous pouvons différemment car notre perception du **lieu** et du vécu nous est personnelle

**** *var1_Q13 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H

l ancrage l habitat la résidence le **lieu** de travail le mouvement les flux par exemple les embouteillages à paris étudier le tramway à reims

**** *var1_Q14 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H

dans le langage courant se confond avec le mot résider ce mot a donné celui d habitation le **lieu** où réside l habitant c est donc s approprier un espace pas seulement celui de l habitation

**** *var1_Q15 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H

désigne le logement habituel le **lieu** principal de résidence a une échelle plus large il s agit également de l espace géographique investi par les activités humaines et transformé par celles-ci habitation activités économiques infrastructures

**** *var1_Q18 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H

le déplacement entre **lieux** de vie **lieux** de travail ou **lieux** de production de richesse récolte de nourriture l appropriation d un **lieu** de vie qui passe par des représentations comment se figure t on les **lieux** que l on habite

**** *var1_Q19 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_G

je conçois l comme un concept géographique permettant d aborder la façon dont une personne perçoit vit et se représente son **lieu** d habitation au quotidien ce concept fait appel à des représentations

**** *var1_Q19 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_G

la façon dont on perçoit notre environnement proche est en effet alimenté par nos représentations et cette perception de l espace est différente selon plusieurs paramètres éducation connaissance des **lieux** durée

**** *var1_Q19 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_G

l englobe donc la façon de vivre sur un **lieu** et la façon dont nous construisons des représentations sur ce **lieu** qui vont alimenter nos perceptions de cet espace de vie

**** *var1_Q23 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_H

les espaces du quotidien on habite les **lieux** fréquentés tous les jours l espace dans lequel les humains évoluent de la grande à la petite échelle le foyer ou l endroit ou l on dort

**** *var1_Q24 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
est un terme polysémique il implique plus que la définition classique de vivre dans un **lieu** précis est lié à un espace qui est approprié par un homme ou une groupe d individus

**** *var1_Q24 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
lorsqu un individu se déplace les flux induisent l c est pourquoi un individu habite toujours plusieurs **lieux** son domicile son **lieu** de travail ses **lieux** de loisirs suppose une action de l individu sur son milieu

**** *var1_Q25 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
signifie une appropriation d un **lieu** par l homme ou un groupe d hommes qui choisit ce **lieu** comme étant spécifique à ses valeurs apprentissages sociaux et culturels renvoie également à l aménagement de ce même **lieu** afin que ce dernier réponde aux attentes de l habitant

**** *var1_Q25 *var2_R1 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
enfin fait écho aux pratiques des habitants qui subissent une expérience un vécu qui fait sens à ce **lieu** cela renvoie donc au domaine du sensible propre à chaque individu

**** *var1_Q31 *var2_R1 *var3_1 *var4_L *var5_F *var6_HG *var7_17 *var8_H
c est occuper un espace y vivre c est côtoyer au quotidien un espace qui peut être le même pour tous les jours quelque part peut être un choix volontaire c est à dire que le **lieu** plaît mais ça peut être un choix volontaire mais dû à des obligations

**** *var1_Q11 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_16 *var8_H
ça invite à évoquer avec nos élèves qu ils ne sont pas seulement des habitants de leur **lieu** de vie quotidien mais des habitants du monde cela doit permettre de stimuler leur intérêt lorsqu on évoque d autres espaces du monde d autres types d habitat etc

**** *var1_Q12 *var2_R2 *var3_1 *var4_C *var5_F *var6_HG *var7_16 *var8_A

à partir de cette nous pouvons aborder les différents thèmes des programmes de géographie dans une optique où les hommes sont placés au coeur des enjeux les hommes modifient à partir de leur perception et leurs expériences les différents lieux

**** *var1_Q19 *var2_R2 *var3_1 *var4_L *var5_M *var6_HG *var7_17 *var8_G

le point de vue sur un paysage constitue en effet une approche subjective mais cette analyse paysagère peut permettre de comprendre la diversité d'un lieu. Elle peut également permettre d'aborder la question des acteurs car l'expérience peut être en fonction de la perception de l'environnement