

QUAND DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE PENSENT AUX ELEVES EN GEOGRAPHIE

CORINNE AROQ¹

Résumé :

L'auteur présente les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants de collège et de lycée en histoire et géographie, concernant leurs rapports avec les savoirs scolaires et avec les apprentissages des élèves. Ces résultats sont présentés notamment sous la forme de quelques études de cas. Il apparaît que ce sont les enseignants qui valorisent le plus les savoirs scolaires qui sont aussi ceux qui visent en priorité les apprentissages des élèves et dont les conceptions et les pratiques semblent les plus à même d'aider les élèves à interpréter de façon pertinente les situations scolaires qu'ils leur proposent.

Mots-clés : *conceptions des savoirs, conception des apprentissages, malentendus, professionnalisation, culture professionnelle*

Introduction

Alors que la référence aux élèves et à leurs apprentissages est très présente dans les discours des enseignants du premier degré et que la pédagogie est revendiquée comme l'emblème de leur professionnalité, l'exercice professionnel dans le secondaire n'a longtemps été pensé par l'institution qu'en termes de maîtrise des connaissances disciplinaires (Lang, 1999) et nombre d'enseignants du secondaire déclarent que c'est d'abord par amour pour une matière, plus que pour les élèves, qu'ils ont choisi l'enseignement. Les enseignants du secondaire se soucieraient davantage des connaissances à transmettre que des élèves.

De façon inattendue, les premiers résultats d'un travail d'enquête, mené en 2004 auprès d'enseignants de collège et de lycée en histoire et géographie, montrent que les élèves occupent une place importante, variable et diverse quand ceux-ci évoquent la préparation, le déroulement et l'analyse *a posteriori* de leurs cours. Ils invitent également à mettre en parallèle plus qu'en opposition l'intérêt pour les connaissances et celui pour les élèves : le souci d'actualiser ses

¹ IUFM Champagne-Ardenne, ERECA

connaissances et de proposer des cours qui s'inscrivent dans les évolutions de la géographie scolaire s'accompagne d'un intérêt pour les élèves et leurs apprentissages. Mais ces résultats montrent aussi que l'acquisition des savoirs scolaires n'est pas visée prioritairement par tous les enseignants interrogés et l'on peut se demander, en s'appuyant sur les travaux de l'équipe ESCOL, dans quelle mesure les conceptions et les pratiques enseignantes aident ou non les élèves à s'engager effectivement dans les apprentissages.

Apprentissages et « malentendus »

Depuis plusieurs années, en effet, les travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, 1997) ont montré que les difficultés et les réussites scolaires des élèves, à tous les niveaux de la scolarité, sont en relation avec le sens qu'ils donnent à leur présence à l'école, que tous les élèves n'interprètent pas de manière pertinente les situations scolaires et ne se mobilisent pas intellectuellement pour apprendre.

Plusieurs « malentendus » ont ainsi été mis en évidence :

- tandis que certains élèves sont dans une logique d'apprentissage et peuvent dire qu'un savoir est « important » sans être « utile », d'autres accordent peu de légitimité propre aux savoirs scolaires et les réduisent à leur utilité pour « passer » en classe supérieure ou pour s'insérer professionnellement ;

- quand les élèves en réussite scolaire identifient l'objet de savoir au-delà de l'exercice ou de l'activité (« en seconde, on ne fait plus de dictée mais on apprend l'orthographe autrement ») d'autres s'en tiennent à l'effectuation de tâches parcellaires, à la conformité aux rituels du cours et à l'assiduité en classe sans s'engager effectivement dans les apprentissages ;

- tous les élèves ne différencient pas le monde de l'expérience quotidienne, domaine de l'opinion et de la subjectivité, du monde de l'expérience scolaire, domaine de la rationalité et de la construction des savoirs.

Les enseignants peuvent contribuer à lever ces « malentendus » et ainsi éclairer les élèves sur le sens de leur présence à l'école mais ils peuvent aussi, souvent à leur insu et de façon involontaire, contribuer à entretenir ces « malentendus » et leurrer alors les élèves sur ce que l'école attend vraiment d'eux.

On le voit, l'enjeu est de taille : s'intéresser à ce que disent les enseignants quand ils évoquent les élèves c'est aussi et surtout s'intéresser à ce qui peut favoriser ou non l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Présentation de l'enquête

Les résultats présentés ici sont extraits d'une étude plus générale qui porte sur la professionnalité des enseignants et qui s'interroge plus particulièrement sur leurs rapports aux savoirs dits théoriques, formalisés, qu'il s'agisse de savoirs relatifs aux contenus d'enseignement ou de savoirs relatifs aux modalités d'apprentissage des élèves et à la gestion de classe.

Il y a en effet une actualité de cette question des rapports aux savoirs des enseignants du secondaire. Depuis quelques décennies, les évolutions du contexte de l'activité enseignante (croissance de la scolarisation, massification du second degré, couplage au marché du travail...) ont modifié la définition de la professionnalité enseignante dans le secondaire ainsi que le montre Vincent Lang (Lang, 1999). Certains de ces changements peuvent être soulignés : la mission a profondément changé ; il est demandé d'assurer un enseignement de masse ; les contenus à enseigner ont été renouvelés, ils sont devenus plus complexes, abstraits et formels. C'est ainsi que la géographie scolaire, comme d'autres disciplines, a connu de réels changements.

Le discours institutionnel se développe sur le thème des nouvelles compétences demandées aux enseignants et les référentiels de compétences dessinent les contours d'une nouvelle professionnalité : enseigner est une pratique qui ne se réduit pas à la maîtrise des contenus disciplinaires ; il existe des savoirs et des savoir-faire spécifiques, adaptés aux nouvelles missions du système éducatif ; ces savoirs sont centrés sur l'efficacité professionnelle et celle-ci relève de la responsabilité des enseignants engagés dans l'action.

Ainsi l'institution scolaire fait-elle entrer les enseignants dans une dynamique de professionnalisation et met-elle en avant le modèle du professionnel, au sens anglo-saxon (Bourdoncle, 1991). Il s'agit de passer du métier à une profession.

Parmi les caractéristiques du professionnel nous avons retenu la place essentielle accordée aux savoirs de haut niveau, distincts du sens commun, universitaires, construits dans un rapport scientifique au monde. Non pas dans la perspective d'une science appliquée mais plutôt comme le dit Marguerite Altet (2000) comme des savoirs-outils : pour poser des problèmes, ouvrir des pistes de réflexion et rationaliser l'expérience. Or les enquêtes statistiques menées jusqu'à présent (Eteve, 1992) laissent à penser que les enseignants sont loin de cet intérêt pour les savoirs et qu'ils lisent très peu, tant en ce qui concerne les savoirs académiques relatifs à leur discipline que les savoirs de sciences de l'éducation.

L'étude présentée ici fait l'hypothèse que l'approche par la notion de rapport aux savoirs (Charlot, 1997) est plus féconde pour décrire les relations enseignants – savoirs et pose ainsi la question : « A quels savoirs les enseignants d'histoire et de géographie accordent-ils de la valeur quand ils travaillent ? ». Cette enquête ne porte donc pas directement sur les apprentissages des élèves. Elle s'avère néanmoins riche d'informations sur la prise en compte des élèves par des enseignants du secondaire.

Méthodologie

Choix de l'échantillon

Nous avons choisi d'interroger cinq enseignants d'histoire et de géographie qui sont aussi conseillers pédagogiques, c'est-à-dire désignés par leur hiérarchie pour accueillir et encadrer des

stagiaires en formation quand ceux-ci sont nommés dans leur établissement scolaire. Il s'agit donc d'enseignants expérimentés – ils ont entre 9 et 20 ans d'ancienneté professionnelle- dont la pratique est reconnue comme adéquate par l'institution et qui sont, à des degrés divers, habitués à présenter leurs cours et à en parler avec un professeur stagiaire. Ce sont des femmes (2) et des hommes (3) qui enseignent au collège ou en lycée. Il s'agissait simplement ici d'avoir une certaine diversité. A ce titre nous pouvons regretter de ne pas avoir de professeur agrégé dans cet échantillon.

Des entretiens

L'enquête utilise des entretiens d'au moins une heure. L'accent est ainsi mis sur le discours des enseignants interrogés, sur la verbalisation, la justification plus que sur la pratique et les actes car il s'agit de découvrir quels sont les savoirs qui sont considérés comme légitimes par les enseignants quand ils travaillent, à quels savoirs ils accordent de la valeur. Dans une approche complémentaire mais différente des grandes enquêtes statistiques sur les lectures des enseignants ou sur les manuels scolaires, nous choisissons une approche qualitative et compréhensive pour lire autrement qu'en manque, ce qui se passe entre les enseignants et les savoirs formalisés. Dans l'ouvrage collectif *Former des enseignants professionnels*, Maurice Tardif et Clermont Gauthier (1996) montrent combien l'expression « *savoirs des enseignants* » est polysémique et combien les recherches sur le savoir enseignant naviguent entre deux écueils : « *l'enseignant est un savant* » et « *tout est savoir* ». Ils proposent quant à eux de restreindre ce champ d'étude « *aux discours et aux actions dont les locuteurs, les acteurs sont capables de présenter un ordre quelconque de raisons pour les justifier* ». Ils encouragent ainsi à accorder autant d'intérêt à ce que déclarent les enseignants qu'à ce qu'ils font.

Le recueil de données

Les questions posées sont ancrées dans l'activité professionnelle habituelle d'un enseignant et portent à la fois sur les trois phases d'un cours évoqué par l'enseignant (la préparation du cours, son déroulement et son analyse après-coup) et sur ses deux dimensions (les contenus disciplinaires et la gestion de classe). Car, d'une part, ainsi que nous l'avons vu précédemment, il est généralement admis (Tardif et Lessard, 1999) que le travail est l'aune à laquelle les enseignants donnent de la valeur aux connaissances. Car, d'autre part, le travail enseignant peut être décrit (Altet, 2000) comme « *un processus interactif...qui nécessite simultanément une gestion pédagogique du groupe classe et une gestion didactique du savoir* ».

Question n°1 : *Présentez de façon exhaustive ce que vous aviez préparé comme cours de géographie : les objectifs (savoirs et savoir-faire), la problématique, les documents, les questions, la trace écrite...*

Question n°2 : *Sur quoi vous êtes-vous appuyé pour faire ces choix ?*

Question n°3 : *Décrivez un moment où, pendant le cours, vous avez réajusté par rapport à ce qui était prévu.*

Question n°4 : *Sur quoi vous êtes-vous appuyé pour prendre ces décisions ?*

Question n°5 : *Si vous aviez à changer quelque chose dans ce cours, ce serait quoi ?*

Question n°6 : *Sur quoi vous appuyez-vous pour faire ces choix ?*

Le traitement des données

Pour analyser des données relatives à des enseignants au travail, le modèle du triangle didactique est utilisé car il insiste sur le fait qu'une situation d'enseignement est une situation particulière qui s'articule autour de trois pôles- savoirs, professeur et élèves- en interrelation (Develay, 1992). Les transcriptions d'enregistrement sont soumises à une lecture fine et attentive qui s'inscrit dans ce cadre d'analyse. Le pôle savoirs et le pôle élèves déterminent un premier tri des informations recueillies. A l'intérieur de chaque pôle il s'agit de voir dans quelle mesure l'enseignant accorde de la valeur aux savoirs formalisés correspondant. Ainsi la présentation des contenus de cours, des notions et des démarches enseignées lors de la séance qui fait l'objet de l'entretien, donne-t-elle des informations sur la valeur accordée aux savoirs relatifs à l'évolution de la géographie scolaire. Tandis que les déclarations qui justifient le choix de telle forme de regroupement des élèves par exemple, informent sur la valeur accordée aux savoirs formalisés relatifs à la gestion de la classe. Dans le même temps une attention particulière est accordée à la manière dont les enseignants évoquent les contenus enseignés, les démarches, les élèves, leurs sources pour actualiser les connaissances. La précision ou non de ces informations, leur caractère organisé ou confus semblent significatifs de l'importance qu'ils revêtent pour les enseignants interrogés.

Résultats

Quelques traits se retrouvent chez les cinq enseignants interrogés.

Alors que les questions posées ne portent pas directement sur les élèves, ceux-ci sont très présents dans leurs propos. Nombre de choix ou de décisions sont ainsi présentés en référence aux élèves, lesquels semblent occuper une place importante dans les pensées de ces enseignants, contrairement à l'image traditionnelle de l'enseignant du secondaire focalisé sur les connaissances et oublieux des élèves.

Les entretiens confirment les résultats des enquêtes quantitatives sur le peu de lectures des enseignants. Les choix relatifs aux élèves ne sont jamais fondés explicitement sur des savoirs formalisés mais s'appuient sur l'expérience personnelle. Aucun auteur, ouvrage ou article n'est évoqué quant aux modalités d'apprentissage ou aux phénomènes de gestion de classe.

La situation est plus contrastée en ce qui concerne les savoirs relatifs aux contenus.

C'est ainsi que l'un des enseignants interrogés, Marc (6°, études d'histoire et thèse d'histoire), s'appuie explicitement sur des cours et des conférences suivis à l'université ou des ouvrages de géographes tandis que ces références ne sont pas présentes chez les autres enseignants. Parmi ces derniers, deux enseignants, Christine (6°, études d'histoire) et Norbert (2°, études de géographie), relativisent l'importance des savoirs et ne cherchent pas à actualiser leurs connaissances en

géographie tandis que deux autres, Maud (3^o, études d'histoire) et Etienne (2^o, études d'histoire) témoignent d'une certaine responsabilité envers les savoirs à enseigner.

Il nous semble particulièrement intéressant de remarquer que, chez les enseignants interrogés, l'intérêt pour les contenus d'enseignement s'accompagne d'un intérêt pour les élèves en tant qu'ils sont à l'école pour apprendre. Lors de l'entretien, une présentation explicite, précise, des contenus et démarches enseignés va de pair avec des indications relatives aux apprentissages des élèves. *A contrario*, les enseignants qui relativisent l'importance des savoirs ne visent pas directement les apprentissages.

Ainsi les enseignants interrogés entretiennent-ils des rapports différenciés avec les savoirs formalisés mais aussi avec les apprentissages des élèves. Tous ne semblent pas également favorables pour aider les élèves à comprendre le sens de l'école.

Des conceptions et des pratiques enseignantes susceptibles d'entretenir les « malentendus »

Etude de cas : Christine

Qu'il s'agisse de la préparation, du déroulement ou de l'analyse *a posteriori* de la séance, les élèves sont présents dans les paroles de Christine de façon plus longuement développée que la présentation des contenus notionnels de son cours. Elle précise par ailleurs :

Je ne peux pas dissocier mon cours de mes élèves.

Ils semblent motiver, guider, orienter la plupart de ses choix :

- choix de faire étudier un paysage en complétant un tableau et en réalisant un croquis parce que c'est une situation de travail où chaque élève participe visiblement ;

- choix de la séance : une étude de cas à l'échelle locale après un chapitre à l'échelle mondiale

Après ce grand cours sur les climats...je voulais leur montrer quelque chose de plus concret, voilà pourquoi j'ai décidé de faire la description d'un paysage ;

- choix du lieu étudié :

C'est des paysages qu'ils ne connaissent pas forcément parce que eux, leur paysage saharien, ça se limite simplement aux dunes de sable, et donc je voulais leur montrer aussi que dans ces dunes il y avait une vie qui était possible ;

- choix de les faire participer à l'élaboration de la trace écrite :

C'est bien aussi pour les élèves de mettre des choses à eux, ils s'approprient certaines choses que je mets dans le résumé... ;

- choix de les faire venir au tableau ou au rétroprojecteur pour présenter leur travail :

Que ce soit en géographie ou histoire, ils viennent au rétroprojecteur, ils viennent parfois au tableau, ils participent au cours....

Les élèves semblent ainsi pris en compte par l'enseignante, mais de quelle façon ? Quels sont les buts poursuivis ? Qu'est-ce qu'un cours réussi ? Ce sont les indices de satisfaction des élèves qui sont aussi présentés comme indices de cours réussi (à propos de l'étude de paysage avec réalisation de croquis) :

Par rapport aux élèves en difficulté...je trouve que ça fonctionne extrêmement bien, ça les met en valeur en tout cas et d'ailleurs ils le disent, en disant par exemple « le cours est passé vite » ou « c'était bien ».

On peut penser que Christine vise d'abord la satisfaction des élèves, le ressenti positif des élèves tandis que les apprentissages notionnels, factuels et méthodologiques sont en seconde place. Ainsi que le confirme la raison invoquée pour faire participer les élèves :

Je trouve qu'il est bien pour les élèves de participer à un cours sinon je pense qu'ils s'ennuient...

Le souci de la participation des élèves n'est pas fondé sur une conception de ce qu'est apprendre mais sur la crainte de l'ennui.

Dans quelle mesure ces conceptions aident-elles les élèves à dépasser le rituel de la classe de géographie et à voir qu'au travers du jeu des questions et des réponses, de la participation, des déplacements au tableau ou au rétroprojecteur, ce sont des apprentissages qu'il s'agit de réaliser ?

Le cours présenté lors de l'entretien porte sur l'étude d'une photographie d'oasis au Sahara. L'enseignante expose longuement la technique de lecture de paysage (les plans, le croquis et le tableau à compléter). Les mots de vocabulaire présentés comme essentiels sont « palmeraie », « aridité », « nomadisme » et « sédentaire ». Il semble alors que c'est la dimension technique du paysage qui a pris le pas sur la dimension notionnelle. Les perspectives actuelles de l'étude de paysage dans la géographie scolaire n'ont pas retenu l'attention de Christine.

En réduisant ainsi l'étude de paysage à sa dimension technique la pratique de l'enseignante risque d'entretenir la confusion chez certains élèves. En géographie il s'agirait seulement d'acquérir la technique d'étude de paysage et non pas, aussi, de construire le concept de paysage.

Etude de cas : Norbert

Il est le seul enseignant de notre échantillon à avoir suivi des études de géographie. Celles-ci semblent lui permettre d'inscrire globalement son enseignement dans les évolutions de la géographie scolaire. Cependant, sous la préconisation des études de cas dans le programme de seconde il n'identifie pas l'approche multiscalaire pourtant au cœur de la géographie savante mais présente l'étude de cas comme un changement dans la manière d'enseigner. De la même façon, l'évolution de la géographie scolaire vers l'étude des interrelations sociétés-espace qui se traduit,

par exemple, par l'étude en seconde des problèmes de gestion et de conflits liés à l'eau et par l'abandon de l'étude du cycle de l'eau désormais au programme des Sciences et Vie de la Terre, n'a pas été perçue d'emblée. Il semble que les années précédentes, Norbert abordait ce thème sous un angle naturaliste. Ainsi, cet enseignant dispose de certaines des connaissances et démarches adoptées par la géographie scolaire. Mais les évolutions de la discipline sont peu identifiées et l'actualisation des connaissances est restreinte.

L'enseignant précise lui-même qu'il privilégie la dimension relationnelle avec les élèves. Il est beaucoup plus explicite sur sa conception de l'enseignement que sur les contenus à enseigner :

Pour moi, l'enseignant c'est faire passer des rapports, faire passer des connaissances mais avec des rapports humains » ; « ...or ce qui m'intéresse, c'est pas tellement la relation maître/élève dans le sens je suis sur l'estrade et je donne le savoir, ils sont là avec leur entonnoir pour récupérer ça, ce qui m'intéresse moi, c'est les rapports humains véritablement, dans l'enseignement, bon y'a la matière, mais y'a aussi les rapports humains ...

Pour expliquer certains choix effectués dans son activité d'enseignant il déclare s'appuyer sur une expérience antérieure d'entraîneur en sport collectif :

Je me suis occupé pendant longtemps d'équipes de football, d'équipes de petite catégorie chez les jeunes, et donc la gestion du groupe, c'est pas forcément éloigné d'un cours tel que je le conçois, prendre conscience qu'ils ont des capacités, qu'à partir de ça, ils peuvent faire un certain nombre de choses.

En associant ainsi dans un même souffle le souvenir des équipes de foot et ces deux classes, Norbert témoigne de son intérêt pour la dimension relationnelle de l'enseignement plus que pour sa dimension cognitive.

Norbert insiste davantage sur le développement de capacités :

...Ils n'ont peut-être pas forcément des connaissances scientifique mais à partir de ce qu'ils ont avec ces connaissances- là, avec un petit peu de jugeote, de ce qu'ils peuvent tirer de leur connaissances, ça permet de trouver des choses qui peuvent leur permettre de faire, réagir à telle chose, comprendre tel phénomène qu'ils voient à la TV, être capable de se débrouiller avec un public qu'ils ne connaissent pas, être capables de....

Ainsi, les élèves apparaissent-ils moins, lors de cet entretien, comme des individus qui ont à acquérir des connaissances et des démarches que comme un groupe d'adolescents où règne une bonne ambiance. L'enseignant considère que cette ambiance est importante pour lui comme pour les élèves :

Je pense que quelqu'un qui apprend de bon cœur parce que ça lui fait plaisir, parce que c'est sympa, ça lui plaît, je pense qu'il apprendra beaucoup plus de choses, il retiendra plus de choses, il aura beaucoup plus envie de le faire que si c'est une contrainte. Le plaisir d'apprendre et le plaisir d'enseigner, c'est important.

Mise en relation avec le fait que Norbert relativise l'importance des contenus pour un enseignant et avec le fait qu'il ne cherche pas à actualiser ses connaissances, cette citation prend une teinte nouvelle. En valorisant d'abord la dimension relationnelle et en relativisant la part des savoirs pour

lui-même, l'enseignant aide-t-il les élèves à différencier le monde de l'expérience scolaire du monde de l'expérience quotidienne, le domaine de la construction des savoirs du domaine de l'opinion et de la subjectivité ?

Il semble important pour Norbert de « soigner le moral des troupes », de donner confiance aux élèves quant à leurs possibilités intellectuelles et de leur montrer l'intérêt de ces capacités dans la vie quotidienne. On peut penser que le fait d'exercer dans un lycée accueillant des élèves qui choisissent des filières courtes et dont les parents n'ont pas eux-mêmes été au lycée n'est pas sans relation avec sa conception du rôle de l'enseignant. Comme le soulignent Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1997), le souci des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de la scolarisation et leurs modalités d'adaptation aux nouveaux publics d'élèves les amènent parfois, à leur insu, à entretenir certains malentendus quant au sens de l'école. L'obtention du baccalauréat est ici présentée comme le but essentiel. Lors de l'entretien, Norbert évoque souvent cet examen :

Pour moi, l'objectif c'est le Bac. » « On fait beaucoup d'utilitaire, du bachotage, à savoir qu'est-ce qui est demandé au bac ? » « On a tous cette démarche là, le Bac, le Bac, le Bac, le savoir et le Bac.

En réduisant ainsi la scolarisation au lycée à sa fonction utilitaire, diplômante, cette conception peut renforcer certains élèves dans leur « logique de cheminement » (Bautier, Rochex, 1997), de passage d'une classe à l'autre, sans leur permettre de donner aux savoirs une légitimité propre, pour leur formation intellectuelle et culturelle.

Des conceptions et des pratiques enseignantes susceptibles de lever les « malentendus »

Etude de cas : Etienne

Lors de l'entretien, le cours est présenté de façon claire et ordonnée. Il s'inscrit dans les évolutions de la géographie scolaire tant par ses contenus notionnels que méthodologiques : c'est l'angle société- espace qui est abordé, et non pas celui des relations hommes- milieu, en étudiant notamment comment des sociétés différentes gèrent la question de la rareté de l'eau ; les études de cas s'inscrivent dans le souci de développer la démarche inductive et de quitter l'exposé des grandes généralités pour prendre des exemples à des échelles variées.

Enseignant depuis près d'une vingtaine d'années, Etienne a connu plusieurs programmes et se montre attentif à leur évolution. Il fait preuve de recul, ne constate pas seulement des entrées et des sorties de programme pour des thèmes, des notions ou des époques mais explique par exemple, en quoi il lui semble intéressant, du point de vue de la géographie scolaire, que tel phénomène physique autrefois étudié en cours de géographie le soit désormais dans les cours de Sciences et Vie de la Terre.

En géographie, je trouve que l'évolution du programme en seconde est intéressant, bon par exemple y'a un thème sur les risques naturels, même chose euh ce qui est intéressant, c'est de voir les conséquences de comment sont gérés les risques et comment surmonter les risques et pas le risque en lui-même. Etudier la tectonique des plaques

ça intéresse les élèves mais c'est plus du ressort du prof de SVT (Sciences et Vie de la Terre) que de celui de géographie.

L'évolution de la géographie scolaire depuis l'étude des milieux naturels vers celle des interrelations espaces- sociétés et la dimension civique de la géographie qui met en évidence l'existence d'enjeux spatiaux, à différentes échelles, et d'acteurs aux logiques concurrentes, sont connues et enseignées en tant que telles. Etienne témoigne ainsi d'une responsabilité certaine envers les savoirs scolaires.

Etienne précise sans hésitation et explicitement sa conception du rôle des savoirs scolaires et par là même de celui de l'enseignant au lycée :

Quand on parle des problèmes de qualité de l'eau ...que dans beaucoup d'Afrique, y'a beaucoup d'enfants qui meurent uniquement parce que dans le lait en poudre on met de l'eau qui n'est pas potable, ça les touche aussi, donc là ils réagissent...« ...donc on essaie de leur donner des éléments objectifs de jugement évidemment, pour qu'ils puissent se faire une idée objective de la question, ne pas rester sur des impressions affectives et de leur donner quand même des arguments, c'est aussi le but de l'histoire géographique, c'est de leur donner des arguments objectifs pour prendre position...

Les contenus enseignés sont désignés comme servant à nourrir une réflexion intellectuelle, à dépasser l'émotion et la subjectivité. On peut penser que cette conception nettement affirmée de l'enseignant aide les élèves à différencier le registre de l'opinion de celui de la rationalité, l'expérience quotidienne de l'expérience scolaire. Tandis que le fait de ne pas réduire le lycée à des fins utilitaires : « *L'objectif du lycée étant de préparer le bac, puis d'aller en études supérieures bien sûr* » les conforte dans le fait de donner de la valeur aux savoirs pour leur développement intellectuel.

Etude de cas : Marc

Le cours présenté par Marc s'inscrit sans ambiguïté dans les évolutions de la géographie scolaire, en termes de notions et de méthodes.

Le programme en vigueur en 6^o demande en effet de faire étudier les grands types de paysages dont les paysages urbains de métropoles mondiales. Marc choisit d'orienter son premier chapitre sur ce thème vers la découverte de la notion de métropole. Au travers de l'étude d'une photographie du centre de Paris, c'est une première approche de cette notion qui est visée : les monuments et édifices observés sont à classer selon les fonctions urbaines qui y sont exercées. En insistant ainsi sur l'existence de fonctions spécifiques aux villes et en montrant qu'une métropole exerce des fonctions de commandement de haut niveau, il témoigne d'une certaine connaissance des approches géographiques actuelles qui est confirmée par son choix de ne pas utiliser les autres activités proposées par le manuel de la classe, à partir de la même photographie, mais qui s'inscrivent dans une conception dépassée de l'étude urbaine accordant beaucoup d'importance au milieu physique et à l'histoire.

Lors de l'entretien, Marc reconnaît que tout ayant suivi des études d'histoire il a toujours apprécié la géographie et notamment les approches développées depuis quelques décennies dans la géographie savante et qui ont été adoptées par la géographie scolaire, telles que les notions de centre et de périphérie ou l'analyse multiscalaire. Il s'appuie d'ailleurs davantage sur ces savoirs universitaires que sur le programme pour justifier ses choix d'objectifs lors de la préparation de cours et continue à assister à des conférences de géographie à l'université où il a repris des études et vient de passer une thèse en histoire.

Le contenu et la précision des remarques de Marc concernant ses élèves suggèrent qu'il prête une attention certaine à leurs réussites et à leurs difficultés d'ordre scolaire. Leurs relations sont d'abord spécifiquement professionnelles, ce sont des relations enseignants- élèves bien plus que des relations affectives adulte- adolescents. C'est en tant qu'élèves qu'il instruit, qu'il aide dans l'acquisition de connaissances et de méthodes, que Marc évoque les membres de la classe. Le critère de réussite d'une leçon est moins le contentement des élèves que l'acquisition de connaissances ou de méthodes :

Ils ont bien retrouvé le premier plan, le second plan, j'étais très content, les mots clés que j'attendais, l'agglomération ils se souvenaient bien...

Marc semble avoir une vision assez précise du degré de connaissances ou de lacunes de ses élèves ainsi que de leurs conceptions spontanées. Ses éléments sont pris en compte explicitement lors de la préparation des cours. Les élèves et leurs apprentissages sont en perspective à tous les moments de l'activité de l'enseignant : il utilise pendant la phase de préparation, les informations recueillies en classe ou lors des évaluations. Quand il s'agit d'aborder la notion de métropole en géographie avec des 6° :

Souvent les élèves confondent mégapole, métropole, mégapole...y'a métropole en histoire, on va parler des Grecs,...donc je fais toujours très attention à ce mot-là...

Malgré son caractère très ténu, il nous semble intéressant de faire état d'un incident de cours lors de la séance de Marc car les réactions de celui-ci à ce moment sont révélatrices de sa façon de prendre en compte des élèves.

L'entretien amène les enseignants interrogés à évoquer une situation inattendue, qui s'est produite pendant la séance mais qui n'avait pas été prévue lors de la préparation. A cette occasion, Marc relate les difficultés éprouvées par les élèves à réaliser l'exercice prévu de classement des monuments et édifices de Paris dans un tableau selon leurs fonctions. Dans un premier temps, des élèves n'arrivent pas à tracer un tableau à double entrée. Dans le second temps, des élèves ne parviennent pas à compléter ce tableau, à voir par exemple si le quartier de la Défense est à classer dans la colonne *Fonctions politiques* ou dans celle intitulée *Fonctions économiques*. Surpris à chaque fois, l'enseignant ne réagit cependant pas de la même manière : il montre comment dessiner le tableau et témoigne de l'agacement dans le premier cas ; il ré-explique et fait un exemple au tableau sans témoigner d'agacement dans le second cas :

Là vraiment où j'ai vu que certains élèves ne savaient pas construire un tableau en quatre colonnes, j'ai montré un certain agacement, je ne sais plus comment ça s'est manifesté mais bon, je leur ai montré quoi, je leur ai dit « Ecoutez, quand même, franchement, un tableau en quatre colonnes ». Je l'ai fait quand même, je leur ai montré que, vraiment là ils me demandaient quelque chose qu'ils devraient savoir bon. Alors après, là je m'y attendais pas, quand je ne m'y attends pas, c'est vrai que je perds un petit peu plus la patience, mais euh sur l'histoire effectivement de l'économie et de la politique, c'est vrai que là je comprenais, je comprenais qu'il y ait une petite ambiguïté. Alors ce que j'ai fait, ils étaient tous en train de se tromper, je me suis dit, là, bon là, on va réajuster...je leur ai montré ce que j'attendais, j'ai pris un exemple de chaque....

Ces différences de réactions sont peut-être liées au nombre d'élèves- peu dans le premier cas , beaucoup dans le second cas. Elles suggèrent néanmoins que, dans l'action, l'enseignant a identifié les difficultés des élèves et les a interprétées comme différentes, l'une comme d'ordre pratique - la fabrication d'un tableau- l'autre d'ordre plus conceptuel- la mise en relation d'édifices et de fonctions politiques, économiques, commerciales, culturelles ou religieuses- ce qui témoigne d'une attention portée aux élèves au travail et d'une connaissance de la diversité des éléments en jeu dans une activité scolaire, des aspects factuels, méthodologiques et notionnels d'une discipline scolaire. Ces conceptions et pratiques semblent favorables à une interprétation pertinente par les élèves des situations scolaires. Etre en cours de géographie c'est pour apprendre et l'enseignant témoigne sa satisfaction quand il voit que des acquis sont réalisés. Les activités sont un moyen pour acquérir des connaissances et non une fin en soi.

Conclusion

Certes l'enquête présentée ici n'a interrogé que cinq enseignants et ne porte pas directement sur les apprentissages des élèves. Elle nous a cependant paru apporter quelques éclairages sur la question des apprentissages scolaires qui mériteraient d'être approfondis.

Les enseignants interrogés semblent entretenir des rapports différenciés avec les savoirs scolaires et avec les apprentissages des élèves. Il ne s'agit pas de séparer deux façons opposées de concevoir ces savoirs et ces apprentissages mais plutôt d'imaginer que les enseignants se répartissent dans un repère orthonormé sur deux axes correspondant chacun à un continuum. Ils témoignent d'une responsabilité plus ou moins grande envers les savoirs scolaires. Ils conçoivent d'une façon plus ou moins affirmée les élèves en tant qu'ils sont là pour apprendre. Les apprentissages sont leur visée première à des degrés divers.

Alors que le sens commun évoque parfois la figure de l'enseignant plein de savoirs mais peu soucieux des apprentissages des élèves, c'est une figure fort différente qui apparaît ici : ce sont les enseignants qui valorisent le plus les savoirs scolaires qui sont aussi ceux qui visent en priorité les apprentissages des élèves et dont les conceptions et les pratiques semblent les plus à même d'aider les élèves à interpréter de façon pertinente les situations scolaires et à donner du sens à l'école.

Bibliographie

- ALTET, M. (2000), « Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation », *Communication au colloque international de Sfax*, 7-8-9 avril 2000.
- AUDIGIER, F. (1997), « Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle », *Recherche et formation* n°25, pp9-21.
- BOURDONCLE, R. (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n°94, pp73-92.
- CLERC, P. (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Presses universitaires de Rennes.
- CHARLOT, B. BAUTIER, E. ROCHEX, J-Y. (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues ...et ailleurs*. Colin, Paris.
- CHARLOT, B. (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- BAUTIER, E, ROCHEX J-Y. (1997), Apprendre : des malentendus qui font la différence, in : J.-P. Terrail, *La scolarisation en France*. La Dispute.
- DOUZANT-ROSENFELD, D. (1991), L'image de la géographie chez les professeurs et dans la population française, *Bulletin Intergéo*, n°104, *L'image de la géographie et de son enseignement*
- ETEVE, Ch. (dir.) (1992), *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*, INRP, Paris.
- HUBERMAN, A. M. MILES M. B. (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck
- HUGONIE, G. (1995), *Clés pour l'enseignement de la géographie*. Versailles, CRDP.
- LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard.
- LANG, V. (1997), *La professionnalisation des enseignants*. Paris, PUF.
- LAUTIER, N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- NICLOT, D. (2002), *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*, CRDP de Champagne-Ardenne.
- PERRENOUD, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- REY, B. (2000), « Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante », *Education et francophonie*, volume XXVIII, n°2, automne -hiver 2000.
- ROUMEGOUS, M. (2002), *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien ; Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Montréal, Les Presses de l'université Laval
- TARDIF, M., GAUTHIER, C. (1996), L'enseignant comme acteur rationnel, in L. Paquay et al. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

