

QUAND LES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DÉBUTANTS ENSEIGNENT L'HABITER EN CLASSE DE 6E : UNE ACTIVITÉ SOUS TENSIONS

Agnès JUNG, laboratoire CEREP UR 4692

INTRODUCTION

Notre recherche doctorale explore la mise en œuvre du concept d'habiter en classe de 6e par des professeurs d'histoire-géographie débutants. Pour les géographes, l'habiter désigne « le processus de construction des individus et des sociétés par l'espace et de l'espace par l'individu, dans un rapport d'interaction » (Bouron, 2023). Renouvelé dans la géographie universitaire, le concept a été introduit dans les programmes scolaires en 2008 (Biaggi, 2015), dans une acception actorielle (Stock, 2004), c'est-à-dire une approche qui considère l'individu comme acteur de son espace, capable de l'aménager, de se l'approprier et de lui donner du sens à travers ses pratiques. Plus largement, l'habiter interroge la manière dont les professeurs d'histoire-géographie, très majoritairement historiens de formation, s'approprient et enseignent des notions pour lesquelles ils ont été peu ou pas formés.

Les enseignants débutants constituent une « communauté d'occupations et de préoccupations » (Saujat, 2004) dont l'analyse de l'activité est un révélateur des tensions inhérentes au travail enseignant. Elle permet, selon lui, « un effet de loupe sur l'activité enseignante en général, en ce qu'elle rend visible les tensions, les dilemmes propres à ce travail, le poids de l'activité empêchée ou contrariée dans l'activité réalisée » (Saujat, 2011, p. 254). Pour qualifier l'entrée dans le métier, Saujat (2004) a forgé le concept de « genre débutant », qui désigne la manière dont les enseignants s'efforcent de « prendre » et « tenir la classe » avant de « faire la classe », élaborant des ressources provisoires. Cette activité est caractérisée par l'indétermination, la contradiction et l'exploration (Ria et al., 2004).

Notre étude vise à décrire, analyser et comprendre

l'activité de trois enseignants débutants, lauréats du CAPES externe après un master recherche, lorsqu'ils enseignent la géographie dans les pratiques ordinaires de la classe. Nous présenterons tout d'abord la construction de notre cadre de référence, avant de décrire la méthodologie de recherche mise en œuvre. Nous exposerons quelques résultats saillants de notre thèse (Jung, 2024), afin de mettre en lumière les apports d'une approche ergo-didactique et d'ouvrir quelques perspectives pour la formation des professeurs d'histoire-géographie.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Peu d'études articulent des concepts issus de la didactique de la géographie, de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et de l'ergonomie de l'activité. Or, notre cadre de référence repose sur un postulat : l'action didactique de l'enseignant débutant ne peut être comprise qu'en tenant compte, en même temps, de celle des élèves dans l'action conjointe. Toutefois, l'activité du professeur débutant n'est pas réductible à son action et l'étude de cette dernière ne renseigne pas sur l'activité sous-jacente. En effet, pour Amigues (2003), l'activité est « 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 » (p. 9). C'est pourquoi notre étude à visée compréhensive et épistémique s'inscrit dans une approche ergo-didactique (Figure 1) : l'analyse de l'action didactique conjointe (en rouge) autour de l'habiter (en vert) constitue une « trappe d'accès » vers l'activité de l'enseignant débutant, resituée dans son contexte de métier (en bleu).

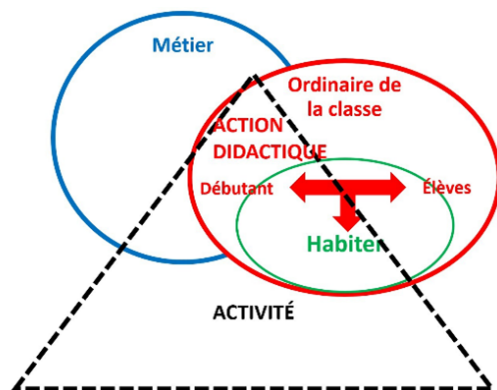


Figure 1 : Un objet d'étude au prisme d'une approche ergo-didactique

La didactique de la géographie, un élément du cadre de référence

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de référence de la didactique de la géographie tel que défini par Thémines (2006) afin d'analyser les savoirs géographiques que les enseignants débutants mobilisent et font apprendre à leurs élèves. Selon Chevalier (1997), ces savoirs sont organisés autour des quatre pôles de savoirs des géographies universitaire, appliquée, scolaire et grand public. Nous considérons également qu'ils s'inscrivent dans un continuum allant de la « géographie spontanée » à une « géographie raisonnée » (Retailé, 1996). Aussi, analyser la manière dont des enseignants débutants mettent en œuvre le concept d'habiter implique d'adopter une approche ascendante de la transposition didactique interne (Chevallard, 1985/1991), afin de comprendre comment ces différents savoirs sont appropriés et reconfigurés dans les pratiques de classe.

Les apports de la théorie de l'action conjointe

La théorie de l'action conjointe (TACD) s'attache à analyser les liens entre « gestes d'aide à l'étude » et « gestes d'étude » (Chevallard, 1997) afin de comprendre les dimensions spécifiques et génériques des pratiques d'enseignement (Schubauer-Leoni, 2008). Pour étudier l'action didactique de l'enseignant débutant, nous mobilisons plusieurs analyseurs issus de la TACD (Sensevy, 2007), notamment :

- le quadruplet de la structure de l'action du professeur (définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser), qui décrit comment ce dernier construit les savoirs, guide les élèves, leur transfère la responsabilité d'apprendre et

légitime les acquis dans un cadre scolaire ;

- le triplet des genèses, qui éclaire la construction du milieu didactique (mésogenèse), la répartition des responsabilités entre enseignant et élèves (topogenèse), ainsi que la gestion du temps d'enseignement-apprentissage (chronogenèse).

Ces analyseurs permettent d'examiner l'action conjointe de l'enseignant débutant et de ses élèves observées *in situ* durant la séquence portant sur l'habiter des espaces de faible densité à vocation agricole en 6e.

Des concepts issus de l'ergonomie de l'activité

Nous considérons le travail enseignant comme une activité à la fois subjective, dans ses dimensions individuelles et singulières, et collective, sociale et culturelle (Amigues, 2003 ; Saujat, 2007). C'est pourquoi nous importons dans notre cadre de référence les principaux concepts issus de l'ergonomie de l'activité, cette approche s'inscrivant dans une perspective historico-culturelle.

Rappelons que, pour Leontiev (1984/2021), l'activité se définit par son motif, l'action par son but conscient et les opérations par des moyens mis en œuvre pour réaliser cette action. L'analyse de l'activité enseignante s'appuie aussi sur des distinctions fondatrices (tâche/activité, travail prescrit / travail réel). Elle renvoie aux prescriptions descendantes et remontantes dont Saujat et Serres (2015) ont montré les dynamiques d'interdépendance.

Enfin, nous empruntons à Clot (1999) le concept de « réel de l'activité » afin de saisir les tensions, les conflits, les dilemmes, les renoncements présents dans l'activité des enseignants débutants quand ils enseignent l'habiter tout en puisant dans le « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000) des ressources nécessaires pour orienter leur action.

Questions de recherche

Notre approche ergo-didactique s'articule autour de deux entrées complémentaires (Figure 2) :

- les savoirs, qui vise à décrire et analyser la mise en œuvre du concept d'habiter par les enseignants

débutants dans l'ordinaire de la classe ;

- le métier, puisque leur activité ne répond pas à la seule fin de transmettre un savoir disciplinaire, mais répond simultanément à d'autres fins, comme celui d'enrôler les élèves dans les situations d'apprentissage ou s'approprier peu à peu le genre professionnel.

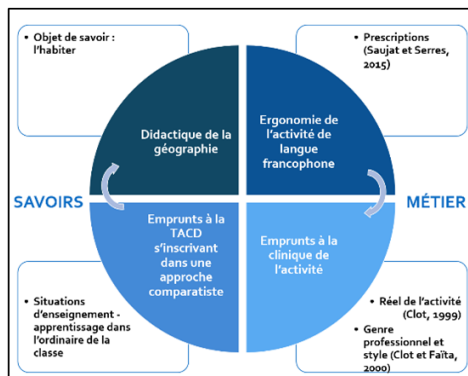


Figure 2 : Un cadre ergo-didactique pour comprendre la dimension didactique de l'activité des professeurs d'histoire-géographie débutants

Au-delà d'une question apparemment simple (comment les enseignants débutants d'histoire-géographie font-ils pour enseigner et tenter de faire apprendre l'habiter en classe de 6e ?), la double perspective adoptée poursuit plusieurs objectifs :

- comprendre les déterminants de leur action didactique *in situ* ;
- mettre au jour tensions auxquelles ils sont confrontés dans leur activité ;
- identifier les savoirs et ressources qu'ils mobilisent quand ils enseignent la géographie ;
- mettre en évidence les ressorts du développement potentiel de leur activité quand ils enseignent et apprennent, en même temps, leur métier.

MÉTHODOLOGIE

L'échantillon

Bien que chaque parcours soit singulier, les débutants constituant notre échantillon de convenance, tous inscrits en DIU (Diplôme Inter-Universitaire) à l'INSPÉ, partagent l'envie d'enseigner. Après une formation initiale en géographie et un master 1 MEEF, P1 enseigne en collège périurbain. Sa séquence compte 7 séances avec deux études (Champagne ; Sahel). Après un cursus en comptabilité puis en histoire, P2 exerce en centre-

ville. Sa leçon comporte 9 séances et plusieurs études. P3, d'origine italienne, effectue son stage en éducation prioritaire après une formation en histoire. Elle fait 5 séances (une étude de cas : Charmont s/Barbuise).

Le dispositif de recueil de données

Pour documenter la dimension didactique de l'activité des enseignants débutants, nous avons conçu un dispositif longitudinal de recueil de données (Figure 3) auprès de trois professeurs stagiaires, suivant la mise en œuvre complète d'une séquence de géographie (planification, déroulement des séances, bilan post-évaluation) en combinant deux méthodologies :

- une méthodologie directe permettant une analyse didactique ascendante des actions des enseignants et de leurs élèves en classe ;
- une méthodologie indirecte visant à accéder au « réel de l'activité » (Clot, 1999), via des entretiens d'auto-confrontation simple (EAC) sur des moments remarquables retenus, ainsi qu'une allo-confrontation collective (ACC) permettant l'analyse collective d'une situation de travail proposée par P1 à l'ensemble des professeurs stagiaires : la réalisation d'un croquis de paysage en classe de 6e.

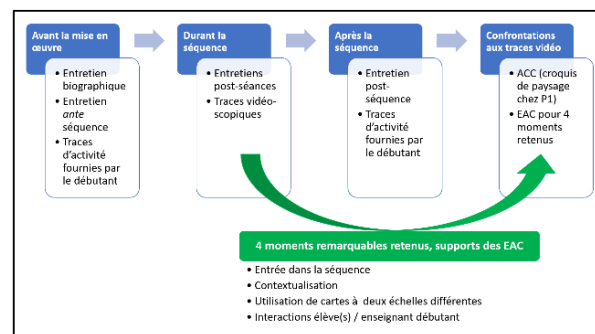


Figure 3 : Le dispositif de recueil des données

Ce faisant, nous avons ainsi constitué un corpus principal (entretiens *ante*, traces filmées des séances, entretiens de confrontation aux traces) et un corpus second (documents fournis par les enseignants débutants, entretiens divers) (Figure 4).

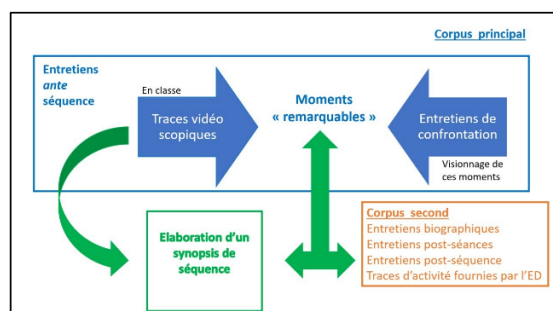


Figure 4 : Composition du corpus

Le traitement et l'analyse du corpus

Nous avons soumis notre corpus (Figure 4) à un traitement analytique adossé à notre cadre de référence. Ce dernier a guidé l'analyse des données lors des étapes suivantes : analyse des projets didactiques ; réalisation de synopsis des séquences d'enseignement-apprentissage décrivant le déroulement des séances (durée, contenus, tâches, interactions) ; sélection et analyse des moments retenus et de l'ACC ; confrontation et catégorisation des résultats.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Notre analyse, qui croise observation de séances et entretiens *ante/post*, montre la complexité de l'apprentissage du métier pour ces enseignants débutants, confrontés simultanément aux enjeux didactiques, pédagogiques et identitaires. Nous présentons trois résultats significatifs centrés sur les dimensions didactiques de leur activité.

Une activité traversée par des tensions

Notre thèse met en évidence des tensions génériques. Les tensions propres au « genre débutant » (Saujât, 2004) concernent la gestion simultanée des tâches (« *je n'arrive pas à faire deux choses en même temps* », P2), l'hétérogénéité des classes (collectif/ individuel) et les tensions identitaires (soi comme individu / soi comme enseignant). La gestion du temps, une source majeure de tensions, les conduit à opérer des choix : P3 privilégie l'histoire au détriment de la géographie, tandis que P1 infléchit sa chronogénèse pour reconstruire un milieu d'apprentissage favorable à la réalisation du croquis. La conduite du cours peut les submerger : « *quand on est dans son cours et puis on s'arrête parce qu'on a vu*

autre chose et donc on oublie le fil » (P1). Deux tensions spécifiques émergent de notre corpus : P1, géographe, éprouve des difficultés avec l'enseignement de l'habiter et le croquis de paysage ; P2 expérimente la co-construction de la trace écrite. Une grande part des tensions identifiées trouve sa source dans la dimension didactique de leur activité. Ces tensions se résolvent peu à peu par des « gestes didactiques de métier » (Brière-Guenoun, 2017a), témoignant d'une dynamique de développement professionnel. Ainsi, P1 occupe différemment l'espace de la classe : « *si j'ai investi dans ma petite zapette, c'est que je me place au fond avec eux et en fait, on regarde le document ensemble* ». Ce geste transforme ses modalités de pointage des enjeux de savoir lorsqu'elle fait analyser un document à ses élèves.

Des éléments de l'épistémologie pratique en construction des enseignants débutants

L'épistémologie pratique (Sensevy, 2007) désigne les conceptions (savoirs, élèves, métier...) que l'enseignant a construites et mobilise, de manière plus ou moins consciente, pour orienter son action didactique. Deux éléments permettent de l'inférer dans l'action conjointe observée : l'usage des cartes, marqueur identitaire de la discipline, et la mise en œuvre de l'habiter. Les cartes sont utilisées pour enseigner les repères spatiaux. Leur usage différencié révèle des épistémologies en construction : P1 les utilise fréquemment, réactive les repères de la séquence précédente et ajuste ses gestes didactiques selon les réponses des élèves. P2 projette un planisphère animé : « *ça les rend lisibles pour les élèves, le fait de vraiment étaper, étaper* ». L'enseignement de l'habiter met en lumière des conceptions variées : s'appuyant sur la géographie des concours, P2 se concentre sur les espaces agricoles tandis que P1 et P3 partagent la même compréhension du concept, faisant le choix d'études locales. Ces résultats soulignent que l'épistémologie pratique des enseignants débutants se construit à partir de leur formation initiale (géographie pour P1), de leur géographicités¹ et des expériences vécues.

Les ressorts du développement de l'activité des enseignants débutants

Les modalités de recueil des données (EAC, ACC) ont



¹ Définie dans les années 1950 par le géographe Eric Dardel comme un rapport personnel à l'espace.

joué un rôle dans le développement professionnel des enseignants débutants en favorisant une posture réflexive. En effet, nos données révèlent des traces de réflexivité en construction sur (analyse sur l'expérience chez P1) et dans l'action (ajustements en situation). C'est le cas de P3 qui trouve *in situ* le moyen de superposer deux planisphères en entourant les régions étudiées au tableau (Figure 5) : « *c'était pas du tout prévu... c'est une manière pour, comment dire, superposer en fait les deux planisphères dans leur tête* ».


| | | |
|----|---|---|
| P3 | Non, tu dois écouter et pas dessiner. Anais, arrête. Alors si vous comparez les deux planisphères, regardez à la page 264. On a dit, les régions de faible densité, c'est ça, c'est ça, c'est ça... |  |
| E | Et le Sahara | |
| P3 | Ça, ça... | Photogramme : S4 (34 min 52) |

Figure 5 : Extrait de la séance 3 de P3

L'ACC permet à P1 de développer son pouvoir d'agir en mettant en débat le croquis de paysage. Ces échanges font émerger des variables didactiques du croquis de paysage et une discussion de métier avec P3 : « *tu aurais plus aimé faire soi-même les contours, c'est ça ?* », P3. Cette dernière considère la tâche trop difficile et met en balance d'autres buts (finir le programme d'histoire). Ce temps d'analyse collective met au jour les épistémologies pratiques de chacun et permet, le cas échéant, de créer des déplacements. Par exemple, P3, reconsidère le croquis de paysage, qu'elle jugeait d'abord sans intérêt : « *si tu leur expliques le sens : on va comprendre le paysage, on va voir comment ils sont faits, c'est ...ça donne du sens* ».

DISCUSSION

Les apports d'une approche ergo-didactique

L'intérêt de l'approche ergo-didactique réside dans le fait de tenir compte, à la fois, du sujet-enseignant débutant et de ses élèves pour comprendre le processus d'enseignement-apprentissage et participe au renouvellement épistémologique de la didactique de la géographie. Notre thèse montre l'existence de plusieurs géographies dans les discours géographiques des enseignants (Glaudel, 2016) : P1 part de la géographicit  de ses élèves pour construire un rapport disciplinaire au monde en étudiant leur espace vécu

« *avec l' il du géographe* ».

Une circularité entre « tenir », « prendre » et « faire la classe »

Les enseignants débutants font face à de nombreuses tensions que d'autres ont mis en lumière. Toutefois, notre ancrage ergo-didactique montre que la transmission des savoirs constitue le cœur de l'activité des enseignants débutants, nuançant le concept de « genre débutant » (Saujat, 2004), ce dernier insistant davantage sur leurs préoccupations concernant l'établissement de règles pour « prendre » et « tenir » la classe. Or, il existe bien une circularité entre « tenir, prendre et faire la classe » (Brière-Guenoun, 2017a). Ainsi, P1 maintient l'engagement des élèves dans l'analyse du paysage (« tenir ») précisément parce qu'elle ajuste ses gestes didactiques en situation, créant un milieu plus favorable aux apprentissages (« faire »).

L'intérêt des dispositifs de formation inspirés de l'analyse du travail

Plusieurs déterminants interviennent dans l'épistémologie pratique en construction de ces enseignants débutants :  thique, formation initiale, expériences passées, finalités assignées à la discipline scolaire... Si Brière-Guenoun (2017b) a montré que les choix des enseignants débutants dépendent du contexte d'enseignement et de leurs valeurs propres, nous observons que la formation initiale et l'entrée accompagnée dans le métier (P1) constituent des variables déterminantes de leur ingéniosité didactique. Comme Brau-Antony et Grosstephan (2023), nous faisons le constat que les situations d'analyse collective de travail soutiennent le développement potentiel de l'activité des enseignants dans sa dimension didactique. Cette méthodologie, empruntée à l'analyse du travail, est une piste féconde pour la formation des enseignants et la vitalité du métier. En effet, les enseignants débutants de notre étude ont proposé des pistes pour une approche renouvelée du paysage (sortie de terrain ; utilisation des globes virtuels ; production de récits géographiques à partir de photographies...).

CONCLUSION

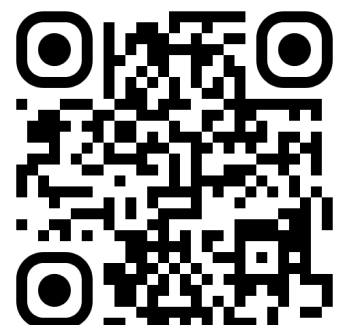
L'approche ergo-didactique mobilisée dans notre recherche doctorale a permis d'étudier, avec un grain fin, l'activité de trois enseignants débutants quand ils enseignent et font apprendre l'habiter.

Cette approche articule plusieurs niveaux d'analyse : les savoirs géographiques mobilisés dans la séquence d'enseignement-apprentissage, les tensions et difficultés dans l'action conjointe et les déterminants de l'épistémologie pratique en construction de ces derniers. Par exemple, l'analyse des tensions de P1 à propos du croquis de paysage révèle des difficultés didactiques (construction du milieu), épistémologiques (pertinence du croquis de paysage pour enseigner l'habiter) ainsi que sa logique d'arrière-plan (volonté de construire d'une conscience disciplinaire chez les élèves).

Alors que la formation initiale des enseignants connaît une nouvelle réforme, les résultats produits contribuent à saisir l'importance d'une formation disciplinaire à l'épistémologie des disciplines enseignées et confirment que certaines modalités d'accompagnement des débutants favorisent leur pouvoir d'agir. En effet, les méthodologies de production des données ont permis à ces derniers de développer une activité sur l'activité, montrant la pertinence du recours aux traces d'activités (supports pédagogiques, vidéos...) en formation.

Il est nécessaire d'éprouver le cadre ergo-didactique auprès d'autres populations d'étude, comme des enseignants chevronnés, afin d'en mesurer la pertinence. Par ailleurs, cette recherche a rencontré plusieurs limites : difficulté à constituer la population d'étude, lourdeur des traitements et analyses, tension entre nos activités de formatrice et de chercheuse appelant à une vigilance épistémologique et éthique constante.

Scannez le QR code
pour consulter le
document complet
ou
[cliquer ici](#)



BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè, HS1*, 5-16.
- Biaggi, C. (2015). Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? *Annales de géographie*, 704(4), 452-465. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0452>
- Bouron, J.-B. (2023). Habiter, habitant. *Glossaire de Géoconfluences*. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>
- Brau-Antony, S., et Grosstephan, V. (2023). Transformer le regard que portent les enseignants débutants d'EPS sur la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Dans F. Brière et L. Espinassy (dir.), *Le travail des professionnels de l'éducation, de l'analyse aux perspectives (trans)formatives : quelles méthodes de recherche ?* (p. 65-77). Presses universitaires de Provence.
- Brière-Guenoun, F. (2017a). *Instruire les gestes didactiques de métier : quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- Brière-Guenoun, F. (2017b). Processus d'activation des savoirs du professeur débutant à la croisée d'influences contextuelles, expérientielles, culturelles et institutionnelles. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 11-35. <https://doi.org/10.7202/1049395ar>
- Chevalier, J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie ? *Cybergeog*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.6498>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). *Familière et problématique, la figure du professeur*. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 17-54.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- Glaudel, A. (2016). *L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie* [Thèse de doctorat, Université de Reims-Champagne-Ardenne]. <https://hal.science/tel-01638136>
- Jung, A. (2024). *Quand les professeurs d'histoire-géographie débutants enseignent l'habiter en classe de 6e : une activité sous tensions*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Leontiev, A. N. (1984/2021). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions Delga.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554. <https://doi.org/10.7202/012081ar>

Retailé, D. (1996). Rendre le monde intelligible. *L'information géographique*, 60(1), 30-39. <https://doi.org/10.3406/ingeo.1996.5785>

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106. <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner*. Presses universitaires de France.

Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. Dans B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 241-257). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0241>

Saujat, F., et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. 386 *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 34. <https://doi.org/10.4000/ejrieps1702>

Schubauer-Leoni, L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M. Mersaud, et M.-P. Poggi (dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Presses universitaires de Franche-Comté.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Stock, M. (2004). *L'habiter comme pratique des lieux géographiques*. *Espaces Temps*. <https://www.espacestemp.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>

Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie, un métier qui s'apprend*. SCEREN/Hachette Education. <https://shs.hal.science/halshs-02320984>